

54126

54126

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JOHANNES BAPTISTA
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

27.

SZEGED, 1985

1985 OKT 17



ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

27.

Szeged, 1985

S z e r k e s z z ő k

Dr. Ágoston György

Dr. Duró Lajos

ISSN 0324-7260

F.k.: Dr. Kunsági Elemér

Engedélyszám: 52316 Méret: B/5

Példányszám: 300

Csapó Benő

A KOMBINATÍV KÉPESSÉG FEJLŐDÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

1. A fejlődést befolyásoló tényezők statisztikai vizsgálatának lehetőségei

A JATE Pedagógiai Tanszékén egy munkacsoport több éve foglalkozik a művelési képességek vizsgálatával. A vizsgálat céljáról és részeredményeiről a team tagjai több cikkben, tanulmányban számoltak be. /Czachesz, 1981, 1982; Csapó, 1979, 1981, 1982, 1983a, 1983b, 1983c, 1985; Nagy, 1980a, 1981/ Ebben a dolgozatban egy további kérdést fogunk elemezni: hogyan függ össze a kombinatív képesség fejlődése a vizsgálat más változóival.

A dolgozatunk alapját képező adatfelvételt a rendszerezési és a logikai képességgel közös mintán végeztük. Így lehetőségünk van e két képességgel való összefüggések vizsgálatára is. Továbbá felvettünk néhány, a tanulóra illetve a társadalmi háttérére vonatkozó adatot is, ami módot ad a kombinatív képesség környezeti kapcsolatainak elemzésére.

Ha a kombinatív képesség belső kapcsolatrendszerét elemeznénk, az összefüggések mindkét tagja egyaránt a kombinatív képesség része volna, mindkét oldal egyformán érdekelné bennünket. Így a korrelációs együtthatók eredendően szimmetrikus minvoltuknál fogva megfontolásainkhoz jó kiindulási alapot biztosítanak. A fejlődést befolyásoló tényezők elemzésénél azonban

más a helyzet: most csak az összefüggések egyik tagjáról kívánunk új ismeretet szerezni. Érdeklődésünk asszimmetrikussá válik, ennek megfelelően kell megválasztanunk az adatfeldolgozás és -elemzés módszereit. Mivel a kombinatív képességet kívánjuk más tényezők függvényében tanulmányozni, céljainknak jól megfelel a regresszióanalízis. Mégpedig, mivel egyszerre sok tényező hatását kívánjuk a látókörünkbe vonni, többszörös /lineáris/ regresszióanalízist végzünk.

Az eljárás a pedagógiai kutatásban nem újdonság, így technikai részletek ismertetésével nem foglalkozunk. /A matematikai alapokat nem matematikusok számára is hozzáférhető formában legjobban Sváb, 1979, 153-164.o. ismerteti. A pedagógiai alkalmazást, az interpretáció lehetőségeit illetően ld. Nagy, 1980b, elsősorban a 39-45. oldalakat./ Mivel azonban a többszörös regresszióanalízis használatával illetve értelmezésével kapcsolatban a pedagógiai és pszichológiai kutatásokban még mindig sok bizonytalansággal illetve félreértéssel találkozunk, két megjegyzés az elemzéseink elé kívánczozik.

Mindenek előtt hangsúlyoznunk kell, hogy amikor egy változót mint függő változót kiemelünk, ez egy teljesen önkényes technikai lépés, melyet bármelyik változóval megtehetünk. Az eredmények nem bizonyítják vagy cáfolják azt, hogy az adott függő változó a szó eredeti értelmében milyen mértékben függ, illetve valóban függ-e a független változóktól. A szimmetrikus korrelációs együtthatókból kiinduló eljárás erre eleve alkalmatlan. A meghatározottság irányáról csak általános ismeretelméleti alapelvek /pl. az ok megelőzi az okozatot/ vagy konkrét szakmai elemzések alapján nyilatkozhatunk.

Ugyancsak fel kell hívunk a figyelmet arra is, hogy a többszörös regresszióanalízis során a függő és független változók rendszerének rögzítésével egy modellt alkotunk a jelenségről, és meghatározzuk a modell konkrét paramétereit. Így, amíg a korrelációs együtthatók két változó együttváltozását a "valóságnak megfelelően" írják le, addig a regressziós koefficiensok a "modellnek megfelelően". Más modellt használva, néhány függő változót elhagyva, kicserélve, újakat felvéve egy adott független változó szerepe is radikálisan megváltozhat. Amennyiben tehát érvényes és általánosítható eredmények elérésére törekszünk, célszerű problémáinkat több oldalról megközelítenünk.

A rendelkezésünkre álló adatokkal többféle módon végeztünk többszörös regresszióanalízist. Ezekben a függő változó szerepét a kombinatív képesség vizsgálatára használt feladatrendszer különböző méretű egységeinek /tesztek, azintek összpontszámai, illetve a teljes feladatrendszer összpontszáma/ teljesítményei, a független változó szerepét a másik két képesség eredményei, az iskolai teljesítmények valamint a társadalmi háttér változói töltötték be. A rendelkezésünkre álló több mint harminc többszörös regresszióanalízis eredményeit nem fogjuk egyenként elemezni, hanem néhányat kiválasztva és a középpontba helyezve, de más elemzések adatait is felhasználva fogjuk vizsgálódásaink konklúzióit megvonni.

2. A rendszerezési és a logikai képesség fejlettségének szerepe

A két másik művelleti képesség esetében még elméleti érveink nem lehetnek, amelyek alapján egyiket a másik függvényének tekinthetjük. Ez esetben tehát az összefüggések "egyirányúsítását" csak a vizsgálat szempontjai indokolják, illetve az a körülmény, ami miatt a többszörös regressziót általában használni szoktuk: a független változók egymás közötti kapcsolatainak kizárása, a közvetlen és közvetett, továbbá a tényezőnkénti hatások különválasztása. Az egyes műveleteknél azonban már előfordulhat, hogy az egyirányú ok-okozati összefüggés mellett szólnak bizonyos elméleti érvek, például egyik művelet lehet a másik kialakulásának alapja.

A regresszióanalízis során a logikai és a rendszerezési képességnek a kombinatív képesség tesztjeihez hasonló nagyságú tesztjeit, pontosabban ezek eredményeit használtuk független változóként. Mivel a független változóként használt tesztek részletezésével nem foglalkozunk, magának a regresszióanalízisnek az eredményeit is csak röviden értékeljük.

A kombinatív képességgel mint függő változóval végzett regresszióanalízis eredményének fontosabb mutatóit az 1. táblázat tartalmazza. A szokásnak megfelelően $-val$ a path koefficiens /standardizált regressziós együtthatót/, a R -rel a többszörös korrelációs együtthatót jelöltük. Az r szorzat a megfelelő független változónak a megmagyarázott varian-

1. táblázat A logikai és a rendszerezési képesség hatása
a kombinatív képességre /többszörös regresszió

FÜGGŐ VÁLTOZÓ: Kombinatív képesség						Szignifikancia /p = 0,05/
Független változók		r	β	r · β	t érték	
Logikai képes- ség	Kapcsolás,	0,5871	0,0395	0,0233	0,9	igen
	Választás	0,7003	0,1072	0,0750	2,07	
	Feltétel- képzés	0,6591	0,1092	0,0721	2,44	igen
	Egyedi kö- vetkeztetés	0,6069	0,0325	0,0198	0,79	igen
	Általános következte- tés	0,7326	0,2303	0,1681	5,08	
Rendsze- rezési képes- ség	Szempon- képzés	0,6549	0,0348	0,0250	0,76	igen
	Viszonyítás	0,5503	0,0566	0,0311	1,48	
	Sorképzés /nyelvi/	0,5395	0,0761	0,0413	2,09	
	Besorolás /nyelvi	0,4414	0,0026	0,0011	0,08	igen
	Halmazkép- zés /nyelvi/	0,7241	0,2036	0,1466	4,39	
	Osztályozás /nyelvi/	0,6815	0,1847	0,1256	4,48	
	Besorolás /szenzoros/	0,4123	0,0577	0,0237	1,69	igen
	Halmazképzés /szenzoros/	0,5235	0,0082	0,0043	0,21	
	Osztályozás /szenzoros/	0,1442	0,0046	0,0006	0,15	
R = 0,8670 R ² = 0,7534						igen

! p = 0,1 valószínűségi szinten szignifikáns

ciához való hozzájárulását /teljes hatás/, az R^2 pedig a független változók által együttesen megmagyarázott varianciát jelöli. A szabadságfok 290, így az adott regressziós koefficienssek $p = 0,05$ valószínűségi szinten $t > 1,97$ esetén szignifikánsak.

A független változóknak ebben a rendszerében a logikai képesség öt tesztje közül három esetben találtunk szignifikáns path koefficienset. Talán annyit érdemes megjegyeznünk, hogy a "Kapcsolás" teszt a konjunktív, a "Választás" teszt a diszjunktív, a "Feltételképzés" az implikatív strukturájú műveleteket vizsgálja. Az "Egyedi következtetés" tesztben kijelentéslogikai, az "Általános következtetés" tesztben pedig predikátumlogikai következtetési formák szerepelnek. /A logikai képesség vizsgálatának rövid előzetes ismertetését illetően ld.: Czachesz, 1982./ A kombinatív képesség mint függő változó meghatározásában szignifikáns regressziós együtthatóval a "Választás", a "Feltételképzés" és az "Általános következtetés" tesztek eredményei vesznek részt. A "Választás" 7,50 %-kal, a "Feltételképzés" 7,21 %-kal járul hozzá a megmagyarázott varianciához, az "Általános következtetés" pedig többel, mint az előző kettő együttvéve, 16,81 %-kal.

Tekintettel a Piaget-elméletre, valamint a logikai műveletek háttérében meghúzódó kombinatorikai strukturákra, a "Kapcsolás" teszt csekély hatása meglepő. Ugyancsak váratlan az is, hogy az "Általános következtetés" hatása nagy, az "Egyedi következtetés" hatása viszont elhanyagolható. Mivel az "Egyedi következtetés" áll közelebb a kijelentéslogikai műveletekhez, éppen a tényleges helyzet fordítottját várhattuk volna. Ahol nem találtunk szignifikáns hatást, természetesen ott sem mondhatjuk ki, hogy ilyen hatás nem létezik, hiszen lehet, hogy szoros függvénykapcsolat áll fenn, de az nem lineáris.

Tekintettel azonban a magas korrelációs együtthatókra /mindegyik 0,55 fölött van/ helyesebb úgy interpretálnunk az eredményeket, hogy a logikai képesség részeinek szoros belső összefüggései miatt a különböző részek hatása a kombinatív képességgel különösen szorosan összefüggő tényezőkön keresztül nyilvánul meg. A diszjunktív és implikatív strukturák kiemelkedő szerepének háttérében álló okok felderítése további

elemzéseket igényel.

A kombinatív és a logikai képesség összpontszáma közötti korreláció $r_{KL} = 0,79$, tehát a kapcsolat közöttük meglehetősen szoros. Amint azonban a regresszióanalízis tükrözi /és amint a további adatok is igazolni fogják/, a kapcsolat egy része áttételesen, más tényezők közvetítésével jön létre.

A rendszerezési képesség vizsgálatára /rövid előzetes ismertetése: Nagy, 1981/ használt tesztek közül ugyancsak háromnál találtunk szignifikáns regressziós együttthatót. Mindhárom teszt nyelvi tartalomban vizsgálja a rendszerezési képesség megfelelő komponensének a működését. A "Sorképzés" 4,13, a "Halmazképzés" 14,66, az "Osztályozás" 12,56 százalékkal járul hozzá a megmagyarázott varianciához.

A rendszerezési képesség műveletei strukturájukat tekintve igen közel állnak a kombinatív képességhez. Itt azonban a helyzet fordított, mint amit a logikai képességgel kapcsolatban elmondtunk. Részletesebb elemzésekkel ki lehet mutatni, hogy néhány rendszerezési művelet a kombinatív műveletek elemi összetevői között található. Így az eredmények nagyon jól interpretálhatók, összhangban vannak az elméleti elemzés konzekvenciáival. A három szignifikáns hatást felmutató teszt a rendszerezési képességnek éppen a kombinatív képességhez legközelebb álló részeit vizsgálja. A konkrét tesztfeladatokat áttanulmányozva annak magyarázatát is megtalálhatjuk, miért szorulnak háttérbe a szenzoros tesztek a nyelvi tesztek mögött: a nyelvi teszteken elvárt tevékenységben sokkal explicitabb módon nyilvánulnak meg a kombinatív képességgel kapcsolatban álló strukturális elemek.

A rendszerezési képesség összpontszáma a kombinatív képességgel $r_{KR} = 0,79$ szinten korrelál, ami pontosan megegyezik a logikai képesség-kombinatív képesség korrelációjával. A pontos egyezés természetesen véletlen, de az mindenképp igaz, hogy a kombinatív képességgel azonos szorosságú összefüggést mutatnak. Megjegyezzük még, hogy a logikai és a rendszerezési képesség közötti korreláció $r_{LR} = 0,76$, vagyis az előzőekhez hasonló nagyságú, de valamivel mégis kisebb. A korrelációknak ez az aránya megfelel az elméletileg feltételezhető rendszerezési-kombinatív-logikai felépülési sorozatnak.

A többszörös korrelációs együttható: $R = 0,8670$; a logikai és a rendszerezési képesség tesztjeinek eredményei a kombinatív képesség varianciájának 75,34 %-át magyarázzák meg $/R^2 = 0,7534/$. A megmagyarázott varianciához $/R^2 = \sum r \cdot \beta /$ a logikai képesség tesztjei /36 %/ és a rendszerezési képesség tesztjei /39 %/ közel azonos arányban járulnak hozzá.

3. A tanulmányi eredmények és a társadalmi háttér

A többszörös regresszióanalízis alkalmazása során a független változók számának megválasztását két egymással ellentétes szempont befolyásolja. Kevés változót használva egy-egy változónál esetenként nagy regressziós együtthatók adódhatnak, viszont kevésbé érvényesül a módszer legnagyobb ereje, az "átfedő kapcsolatok lefejtésének" lehetősége. Sok független változó a teljes variancia nagyobb hányadát magyarázhatja, viszont előfordulhat, hogy a változók többségére az átfedések lefejtése után már csak nagyon kicsi, esetleg nem is szignifikáns hatás jut, a teljes megmagyarázott variancia sokfelé "darabolódik".

Hogy az iskolai tantárgyakban elért eredményeknek és a társadalmi háttér változóinak együtteséből képezett független változók rendszerével végzett regresszióanalízist mutatjuk be, annak az előző megfontolásokon túl más okai is vannak. Pedagógiai vizsgálatok sokasága bizonyítja ugyanis, hogy bizonyos környezeti tényezők és a tanulmányi eredmények között szoros kapcsolat van. Ezek közül a legfontosabb a szülők, elsősorban az anya iskolai végzettsége. A tanulmányi eredményeket és a társadalmi háttér jellemzőit együttesen használva független változóként a két változócsoport átfedő hatásait is kiszűrhetjük. Hasonló okokból felvettük még a tanuló nemét, továbbtanulási szándékát, osztályának létszámát, mint független változót, valamint azt is, hogy a matematikát a régi vagy az új tanterv szerint tanulja.

Ha a hatás irányát kívánjuk meghatározni, az a tanulmányi eredményeknél nem állapítható meg egyértelműen, mindkét irányu hatás feltételezhető. Egyrészt nagyon valószínű, hogy a művelési képességek fejlettségének szintje befolyásolja a tanulmányi eredményeket. Másrészt lehetséges, hogy együttváltozásuk-

nak közös okai vannak. Például valamely tantárgy iránti érdeklődés, annak intenzívebb tanulása, vagy színvonalas oktatása mind a művelési képességek fejlődéséhez hozzájárulhat, mind pedig a tanulmányi eredményt befolyásolhatja.

A független változók második csoportjánál már egyértelmű a helyzet. A továbbtanulási szándék kivételével /ahol elvileg mindkét irányu hatás elképzelhető/ egyértelműen a független változók gyakorol/hat/nak hatást a kombinatív képesség fejlődésére, és nem megfordítva, a kombinatív képesség fejlettsége a tanuló nemére, lakóhelyének településjellegére, szülei iskolázottságára stb.

A többszörös regresszióanalízis eredményeit a 2. táblázatban foglaltuk össze.

A tantárgyakban elért eredményeket az 5.-8. osztály eredményeinek átlagával jellemeztük. Amint az a pedagógusok mindennapos tapasztalata, a különböző tantárgyak eredményei között nagyon szoros az összefüggés. A tantárgyak eredményeinek korrelációs együtthatói 0,5-0,9 között vannak, de többnyire 0,9 fölött. Ebből technikailag az következik, hogy a korrelációs mátrix determinánsa 0-hoz közel eső érték lesz, ami pedig a regresszióanalízis eredményeit nagyon érzékennyé teszi a változórendszer átalakítására. Újabb független változók bevonása/elhagyása jelentősen átrendezheti a regressziós együtthatók értékeit. Előfordulhat, hogy az $r \cdot \beta$ szorzat értéke negatív /pozitív r -hez negatív β tartozik, vagy megfordítva/ lesz. Ez úgy állhat elő, hogy valamelyik független változó "átveszi" a hiányzó hatást. Ha a negatív $r \cdot \beta$ érték szignifikáns, az úgy interpretálható, hogy a megfelelő változónak a varianciát csökkentő /nivelláló, homogenizáló/ hatása van.

A tantárgyak közül háromnál találtuk azt, hogy a tanulmányi eredménynek a kombinatív képességre szignifikáns hatása van. Az orosz nyelv a variancia 13,08 %-át, a fizika 21,13 %-át, a testnevelés 5,3 %-át magyarázza. A várakozással ellentétben a matematikának $p = 0,05$ valószínűségi szinten nincs szignifikáns hatása. A $p = 0,1$ szinten a matematika hatása is szignifikáns és a variancia 11,88 százalékáért felelős. Meg kell jegyeznünk, hogy több tantárgynál fordul elő negatív $r \cdot \beta$ érték, a hiányzó hatást valószínűleg egy másik tantárgy hordozza.

2. táblázat A tanulmányi eredmények és a társadalmi háttér hatása a kombinatív képességre /többszörös regresszió/

FÜGGŐ VÁLTOZÓ: Kombinatív képesség					
Független változók	r	β	$r \cdot \beta$	érték	szignifikancia /p= 0,05/
Magyar	0,5717	0,0046	0,026	0,04	igen
Orosz	0,6074	0,2153	0,1308	2,51	
Történelem	0,5782	0,0527	0,0305	0,52	
Földrajz	0,5595	-0,0617	-0,0345	0,51	
Matematika	0,5702	0,2084	0,1188	1,93	
Fizika	0,6259	0,3376	0,2113	3,05	
Kémia	0,5456	-0,0970	-0,0529	1,03	
Élővilág	0,5833	-0,1359	-0,0793	1,20	
Gyakorlati	0,4150	-0,0175	-0,0073	0,26	
Rajz	0,4155	-0,0352	-0,0146	0,49	
Ének-zene	0,4855	-0,0583	-0,0283	0,84	igen
Testnevelés	0,4160	0,1283	0,0534	2,45	
Nem	0,2938	0,1768	0,0519	3,52	
Továbbtanulási szándék	0,5203	0,0616	0,0321	0,92	
Településjelleg	-0,0665	-0,2078	0,0138	4,18	
Apa iskolai végz.	0,3156	0,0694	0,0219	1,04	
Anya isk. végz.	0,3995	0,0366	0,0134	0,48	
Apa fogl.	0,3023	0,0208	0,0063	0,32	
Anya fogl.	0,2867	0,0190	0,0054	0,28	
Osztálylétszám	0,2797	0,2536	0,0709	5,25	
Régi/új matematika	0,1622	0,0273	0,0044	0,53	
R = 0,7429		R ² = 0,5519			igen

! p = 0,1 valószínűségi szinten szignifikáns

A fizika 21,13 %-os hatása nem szorul különösebb magyarázatra. Kérdéses azonban a testnevelés szerepe, bár nincs kizárva, hogy az ügyesség, bizonyos fizikai képességek szerepet játszhatnak a kombinatív képesség fejlődésében. Végképp nem magyarázható viszont az orosz nyelv hatása, különösen ha nyelvtanításunk ismert fogyatékosságait is tekintetbe vesszük. E két utóbbi tárgynál /és még ebbe a csoportba tartozhat az ének/ inkább lehet szó arról, hogy a teljesítmények nehezebben megítélhető jellege miatt a pedagógus hajlamos az osztályzatokat a többi tárgy érdemjegyeinek irányába kerekíteni, így ezek a tárgyak sok más tárggyal korrelálva pusztán számítástechnikai okokból jelentős hatások hordozóivá válnak. A szoros belső korrelációk jelzett problémái miatt érdemes ebben az esetben a változók rendszerének átalakításával kísérleteznünk.

A független változók másik csoportjánál nem fordulnak elő negatív $r \cdot \beta$ értékek.

A tanulók neme 5,19 % összes hatással szignifikánsan befolyásolja a kombinatív képességet. Ez azt jelenti, hogy a lányok eredményesebbek voltak tesztjeink megoldásában mint a fiúk.

A településjelleg esetében az az érdekes helyzet áll elő, hogy egy nem szignifikáns korrelációhoz szignifikáns β tartozik. A negatív r és β azt jelzi, hogy a falusi gyerekek teljesítményei a kombinatív képesség tekintetében jobbak, mint városi társaiké. E tényező teljes hatása azonban csak 1,38 %.

A harmadik szignifikáns hatást az osztálylétszám esetében találtuk: 7,09 %. Ez eléggé meglepő, mivel azt jelenti, hogy a magasabb létszámú osztályok tanulói eredményesebbek voltak a kombinatív feladatok megoldásában. A jelenség szintjén ez kétségtelen tény, jelzi ezt a szignifikáns, bár meglehetősen alacsony korrelációs együttható. Segít a jelenség mögé látni, ha e tényt úgy fogalmazzuk meg, hogy a jobban teljesítő osztályok magasabb létszámmal működnek. Arról lehet tehát szó, hogy a "jobb" iskolák "jobb" osztályai a társadalmi közeg nyomásának hatására egyrészt válogathatnak a jelentkezők között, másrészt a szokásosnál több tanulót kénytelenek felvenni. Megerősíti e feltételezést, hogy a szülők iskolázottsága is korrelál az osztálylétszámmal, továbbá a mintában szereplő iskolákkal kapcsolatos személyes tapasztalatunk. A felmerülő kérdések megválaszolása további elemzéseket igényel.

Figyelemre méltó az is, hogy sem a szülő foglalkozásának, sem iskolai végzettségének nincs szignifikáns hatása a kombinatív képességre. Ez az eredmény váratlan, hiszen mind a tanulmányi eredmények, mind pedig a különböző képességtesztek eredményei a háttérváltozók közül e változóktól függenek a legnagyobb mértékben. Érdemes tehát a lehetséges okokat alaposabban megfontolni.

Egyrészt lehetséges, hogy a kombinatív képesség fejlettsége valóban kevésbé függ a szülők iskolázottságától, mint sok más gyakorta mért mentális teljesítmény. Ebben az esetben előfordulhat, hogy a kombinatív műveletek a gondolkodás olyan összetevői közé tartoznak, amelyek fejlődésében kevésbé érvényesül a szocio-kulturális öröklődés hatása, biológiailag determináltak, vagy a környezetnek általunk figyelembe nem vett tényezőitől függenek. A közepesen alacsonyabb korrelációs együtthatók azt sugallják, hogy e feltételezéseknek van némi realitása.

Másrészt lehetséges, hogy valamilyen számítástechnikai oka van annak, hogy a szóbanforgó hatást nem jelzik az eredmények. A korrelációhoz képest kis β alapján várható, hogy a "hiányzó" hatást valamelyik másik változó hordozza, mégpedig valószínűleg éppen az osztálylétszám. A szülők iskolázottsága és az osztálylétszám közötti összefüggés által kiváltott sajátos artifaktról lehet szó.

A teljes összefüggésrendszert áttekintve a legvalószínűbbnek az tűnik, hogy mindkét ok szerepet játszik.

Érdekes, hogy a változóknak ebben a rendszerében annak sincs jelentős hatása, hogy a tanulók a régi vagy az új matematika tanterv szerint tanultak. Maga a korrelációs együttható is nagyon alacsony /0,16/, épp hogy csak szignifikáns. Meg kell jegyeznünk, hogy a mintánkban szereplő nyolcadikosok az új matematikának még csak az ideiglenes változatát tanulták, azt is csak a felső tagozatban, lehetséges, hogy hatása ezért nem érvényesül.

A tanulmányi eredményekből és a további háttérváltozókból álló változórendszerrel a teljes varianciának összesen 55,19 %-át sikerült megmagyaráznunk. Ebben a változórendszerben a hatások nagyobbik részét a tantárgyak eredményei hordozzák.

Összehasonlítva az előző pontban elvégzett elemzéssel, megállapíthatjuk, hogy a logikai és a rendszerezési képesség a variancia nagyobb hányadát /75,34 %/ magyarázza, mint az e pontban használt független változók.

4. A független változók együttes hatása

Az előző pontokban már jelzett körülmény miatt érdemes regresszióanalízist végezni az összes független változó felhasználásával is. A független változók teljes rendszerét a 2. és a 3. pontokban használt független változók összevonásával kapjuk.

Az összes független változó felhasználásával végzett regresszióanalízis adatait a 3. táblázat tartalmazza. Az eredményeket az 1. és a 2. táblázatok adataival összevetve érdemes szemügyre vennünk, kiemelve az egyezéseket és a különbségeket.

A logikai képesség komponensei közül a "Feltételképzés" és az "Általános következtetés" hatása itt is szignifikáns, a "Választás" hatása csak $p = 0,1$ szinten szignifikáns. A regressziós együtthatók kismértékben arányosan csökkentek, az újabb független változók bevonása tehát a logikai képesség komponenseinek szerepét nem változtatta meg lényegesen.

A rendszerezési képesség tesztjeit illetően az egyetlen lényeges különbség az, hogy itt a "Viszonyítás" teszt eredményei is szignifikánsak 4,95 % összes hatással.

A tantárgyak hatásában, ahogy az várható volt, lényeges átrendeződés ment végbe. Szignifikáns lett a matematika 9,28 %-os összes hatással, valamint az ének-zene -5,72 % összes hatással. Itt nincs jelentős hatása az oroszoknak, a legnagyobb változás azonban a fizika szerepében következett be. Nemcsak elvesztette szignifikáns pozitív hatását, hanem a regressziós együttható még negatív is lett. Erre a legvalószínűbb magyarázat az lehet, hogy a korábban a fizika által közvetített hatást a matematika illetve a logikai és a rendszerezési képesség vette át.

A háttérváltozókkal kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy nem szignifikáns hatású a tanulók neme. Jelentős, mégpedig a korábban /ld. 9/b táblázat/ kimutatottnál nagyobb a település-jelleg hatása: 8,7 %. Itt is szignifikáns az osztálylétszám,

3. táblázat Az összes független változó hatása a kombinatív képességre /többszörös regresszió/

FÜGGŐ VÁLTOZÓ: Kombinatív képesség					
Független változók	r	β	r · β	érték	Szignifika- ncia /p=0,05/
Kapcsolás	0,5871	0,0149	0,0087	0,35	
Választás	0,7003	0,1004	0,0703	1,96	!
Feltételképzés	0,6591	0,0941	0,0620	2,10	igen
Egyedi következtetés	0,6069	0,0097	0,0059	0,24	
Általános következtetés	0,7326	0,1985	0,1454	0,34	igen
Szemponképzés	0,6549	0,0000	0,0000	0,00	
Viszonyítás	0,5503	0,0900	0,0495	2,39	igen
Sorképzés /nyelvi/	0,5395	0,0872	0,0470	2,37	igen
Besorolás /nyelvi/	0,4414	-0,0003	-0,0001	0,01	
Halmazképzés /nyelvi/	0,7241	0,2087	0,1511	4,44	igen
Osztályozás /nyelvi/	0,6815	0,1556	0,1060	3,80	igen
Besorolás /szenzoros/	0,4123	0,0565	0,0233	1,65	!
Halmazképzés /szenzoros/	0,5235	-0,0166	0,0087	0,49	
Osztályozás /szenzoros/	0,1442	-0,0009	-0,0001	0,03	
Magyar	0,5717	-0,0022	-0,0013	0,03	
Orosz	0,6075	0,0702	0,0426	1,16	
Történelem	0,5782	0,0533	0,0308	0,74	
Földrajz	0,5595	0,0102	0,0057	0,12	
Matematika	0,5702	0,1628	0,0928	2,11	igen
Fizika	0,6259	-0,0405	-0,0253	0,49	
Kémia	0,5456	-0,0251	-0,0137	0,36	
Élővilág	0,5833	-0,1475	-0,0860	1,78	!
Gyakorlati	0,4150	0,0522	0,0217	1,06	
Rajz	0,4155	-0,0159	-0,0066	0,31	
Ének-zene	0,4853	-0,1178	-0,0572	2,39	igen
Testnevelés	0,4160	0,0844	0,0351	2,26	igen
Nem	0,2938	0,0269	0,0079	0,74	
Továbbtanulás	0,5203	0,0276	0,0144	0,59	
Településjelleg	-0,0665	-0,1304	0,0087	3,61	igen
Apa iskolai végz.	0,3156	0,0897	0,0283	1,90	!
Anya iskolai végz.	0,3995	0,0516	0,0206	0,97	
Apa foglalkozása	0,3023	-0,0428	-0,0129	0,93	
Anya foglalkozása	0,2867	-0,0596	-0,0171	1,26	
Osztálylétszám	0,2797	0,1560	0,0436	4,35	igen
Régi/új matematika	0,1622	0,0207	0,0034	0,53	
R = 0,8921		R ² = 0,7958		igen	

! p = 0,1 valószínűségi szinten szignifikáns

de a varianciának csupán 4,36 %-át magyarázza meg. Az előzőekhez hasonlóan nincs szignifikáns hatása a szülők foglalkozásának illetve iskolázottságának. Valószínűleg itt is a korábban elemzett hatások illetve artifaktok fellelésével számolhatunk.

A független változók négy csoportját összehasonlítva ebben a változórendszerben a rendszerezési képesség összetevőit gyakorolják a legnagyobb hatást a kombinatív képességre. Összesen a variancia mintegy 37 %-át magyarázzák. A logikai képesség tesztjeinek együttes hatása 29 %. A háttérváltozók további 11 %-kal járulnak hozzá a megmagyarázott varianciához, a tanulmányi eredmények hatása pedig kevesebb, mint 3 %. A független változók számának bővítése legkevésbé a rendszerezési képességre eső megmagyarázott variancia arányát csökkentette, a tantárgyak eredményeinek viszont alig maradt önálló hozzájárulása a kombinatív képesség varianciájának megmagyarázásához.

A többszörös korrelációs együttható $R = 0,8921$, így a 35 független változó együttesen a variancia 79,58, kerekítve 80 %-át magyarázza meg. A hatás nagy részét azonban már a kombinatív és a logikai képesség megmagyarázta /75,34 %, ld. 9/a táblázat/, a tantárgyak és a háttérváltozók bevonása független változóként csupán 4,2 %-kal növelte a megmagyarázott varianciát. Természetesen nem feledkezhetünk meg arról, hogy az utóbbiak a valóban független változók, a rendszerezési és a logikai képesség komponensei részben ezek hatását közvetítik.

I r o d a l o m.

- CZACHESZ Erzsébet /1981/: Logikai képesség
A XVIII. Szegedi Nyári Egyetem előadásai 233-249.o.
TIT, Szeged
- CZACHESZ Erzsébet /1982/: A logikai képesség fejlődésének
mérési lehetőségeiről
in: Szegedi Bölcsészmuhely, 95-111.o.
Szeged, JATE
- CSAPÓ Benő /1979/: A kombinatív képesség és értékelésének
feltételei
Acta Univ. Szeg. de A.J. nom. Sectio Paed. et Psych.
Ser. Spec. Paed., Szeged
- CSAPÓ Benő /1981/: Kombinatív képesség
A XVIII. Szegedi Nyári Egyetem előadásai 219-233.o.
TIT, Szeged
- CSAPÓ Benő /1982/: A kombinatív képesség számítógépes vizs-
gálata
in: Szegedi Bölcsészmuhely, 79-94.o.
Szeged, JATE
- CSAPÓ Benő /1983a/: A kombinatív műveletek vizsgálata 14 éves
tanulóknál
Magyar Pedagógia, 1983. I.sz. 31-50.o.
- CSAPÓ Benő: /1983b/: A kombinatív képesség bonyolult rend-
szerként való leírásának stratégiája
Acta Univ. Szeg. de A.J. nom. Sectio Paed. et Psych.
No. 25. 97-113.o.
- CSAPÓ Benő /1983c/: A gondolkodás művelési képességeinek rend-
szere és fejlődése
Köznevelés, 1983. 38.sz. 15.o.

- CSAPÓ Benő /1985/: A struktúra és a tartalom hatásának vizsgálata izomorf strukturájú kombinatorikai feladatokban
Magyar Pszichológiai Szemle 1.sz.
- NAGY József /1980a/: A tudás létezési módjai, megjelenési formái és funkciói
Acta Univ. Szeg. de A.J. nom. Sectio Paed. et Psych. 22.
Szeged
- NAGY József /1980b/: 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége
Akadémiai Kiadó, Budapest
- NAGY József /1981/: Rendszerezési képesség
in: A XVIII. Szegedi Pedagógiai Nyári Egyetem előadásai
TIT, Szeged
- SVÁB János /1979/: Többváltozós módszerek a biometriában.

Бенё Чапо:

Факторы, влияющие на развитие комбинативных способностей

Статья представляет собой часть исследования, раскрывающего структуру и развитие комбинативных способностей. Влияние факторов, оказывающих воздействие на развитие комбинативных способностей, анализируется с помощью многократного регрессивного анализа.

Факторы, изменяющие фон, наша работа классифицирует в две большие группы. В первую группу входят две оперативные способности - изменяющаяся система логических и комбинативных способностей. 75 % вариаций комбинативных способностей объясняется этим влиянием.

Ко второй группе мы относим влияние общественного (социального) фона и влияние результатов, достигнутых в определенных учебных дисциплинах. Среди этих факторов мало факторов сигнификативного влияния, меньше ожидаемого, напр., влияние математики, физики или влияние определения в школу родителями. Относящиеся к этой группе факторы объясняют всего 55 % вариаций.

На основе результатов можно сформировать гипотезу, по которой комбинативная способность принадлежит к тем глубинным слоям личности, на которую различные поверхностные явления, влияния среды не оказывают большого воздействия.

Csapó Benő

Die die Entwicklung der kombinativen Fähigkeit beeinflussenden Faktoren

Diese Studie entstand als Teil der Untersuchung, deren Ziel es ist, die Struktur und Entwicklung der kombinativen Fähigkeit zu erschliessen. Die Wirkung der die Entwicklung der kombinativen Fähigkeit beeinflussen den Faktoren wird mit Hilfe der mehrfachen Regressionsanalyse untersucht.

Die Hintergrund-Variablen der Untersuchung können in zwei grosse Gruppen zusammengefasst werden. Die erste Gruppe umfasst das Variablensystem der beiden anderen operativen Fähigkeiten der logischen Fähigkeit und der kombinativen Fähigkeit. Ihre gemeinsame Wirkung erklärt 75 % der Varianz der kombinativen Fähigkeit.

Der anderen Gruppe können wir den Einfluss des gesellschaftlichen Hintergrundes und der in den einzelnen Fächern erzielten Lernergebnisse zuordnen. Nur wenige dieser Faktoren weisen eine signifikante Wirkung auf, so ist zum Beispiel der Einfluss der Mathematik, der Physik oder des Bildungsgrades der Eltern geringer als erwartet. Auch gemeinsam erklären die dieser Gruppe zugeordneten Variablen nur insgesamt 55 % der Varianz.

Auf Grundlage der Ergebnisse lässt sich die Hypothese formulieren, dass die kombinataive Fähigkeit zu den tieferliegenden Schichten der Persönlichkeit gefärt, welche durch die verschiedenen oberflächlichen Erscheinungen und die Wirkung der Umwelt weniger beeinflusst werden.

Csirikné Czachesz Erzsébet

A LOGIKAI MŰVELETEK ÉS A KOGNITIV FEJLŐDÉS KAPCSOLATA NAPJAINK Néhány FEJLŐDÉSLELEKTANI KUTATÁSÁBAN

Az utóbbi évtizedek kognitív fejlődést vizsgáló pszichológiai indíttatású kutatásaiban a logikai műveletek szerepét tekintve a következő megközelítéseket láthatjuk:-

- Az egyén valamennyi kognitív /értelmi/ művelete együtt az egyén logikája, vagyis az értelmi műveletek fejlődése a logikus gondolkodás kialakulását jelenti. Ennek az irányzatnak iskolateremtő képviselője: Jean Piaget.
- A személy gondolkodási stratégiái, fogalmi kialakulásának és fejlődésének a vizsgálatakor, - gyakran kimondatlanul - a logikai műveletek is az elemzés tárgyaivá válnak. Vigotszkij, Bruner és mások néhány munkáját fogjuk ebből a szempontból elemezni.
- A szimbolikus logika által leírt műveletek és következtetések direkt vizsgálata, a kognitív fejlődésben betöltött szerepük elemzése.

Tanulmányunkban a logikai műveleteknek a kognitív fejlődésben betöltött szerepét vizsgáljuk a fenti Fejlődéslelektani kutatásokban. Arra a figyelemreméltó jelenségre szeretnénk rámutatni, hogy bármilyen kutatási irányzatról is legyen szó, a logikai műveletek szerepe mindenütt alapvető jelentőségű. Még akkor is így van ez, ha a kutató fogalomelsajátításról, információfeldolgozásról vagy éppen a deduktív gondolkodásról ír.

1.1 Piaget elsősorban genetikus episztemológus a tudás

természetét, eredetét kutatja. Mégis, talán az ő hatása a legnagyobb napjaink fejlődéslelektanára. A tudás kialakulását empirikus módszerekkel vizsgálja. Különböző feladathelyzetekben tevő-
kenkedő gyerekeket megfigyel és elemzi tevékenységüket, valamint a tevékenység közben tett kijelentéseiket. Az általa alkalmazott klinikai módszert két oldalról érte kritika. Jakobson /1968/ azt írja, hogy a klinikai módszer sok szabadságot engedélyez a kísérletvezetőnek, amellyel a kísérleti személyeket erősen befolyásolhatja. Másrésztől Gelman /1969/ szerint Piaget kísérletei nem mindig ismételhetők meg, illetve megismétlésük esetén nem igazolják az eredeti modell eredményeit. A módszertani kételyek ellenére Piaget több mint 30 könyvében és több száz cikkében alapvetően befolyásolta a kognitív fejlődésről kialakult nézeteket. Elméletét két részre lehet osztani; általános fejlődésselmélet és az értelmi fejlődés szakaszainak elmélete.

1.1.1 Általános fejlődésselméletében abból indul ki, hogy az emberek olyan biológiai lények, melyeknek a túléléshez és a sikeres tevékenységhez a külvilágból felvett információkat személyiségükbe, tudásukba be kell építeniük. Ezt a folyamatot asszociációnak nevezi. Azok az információk, amelyek az ember aktuális tudásától erősen eltérnek, nem megérthetőek, ezért feldolgozhatatlanok. Az olyan információk viszont, amelyeket az egyén már korábban feldolgozott, szintén nem hasznosíthatóak, mert a pillanatnyi tudáshoz nem tesznek hozzá semmit. Olyan információk felvétele szolgálja a fejlődést, amelyek az egyén tudásához hasonlóak, de nem azonosak. A hasonló és azonos közötti különbséget szakaszos fejlődésselméletében magyarázza meg. A tudás változását Piaget akkomodációnak nevezi. Az akkomodáció a mentális struktúrának az új információhoz való igazodása, átstrukturálódása. A kettős folyamat /asszimiláció és akkomodáció/ eredménye az információfelvételt megelőzőnél valamivel fejlettebb tudásstruktúra, amely fejlettebb minőségű asszimilációra és akkomodációra kész.

Piaget szerint a szüntelen asszimiláció és akkomodáció folyamán állandóan változik az a mód, ahogyan az egyén tudásában a dolgok és/vagy folyamatok reprezentálódnak. Ha nem változna a tudás struktúrája, lehetetlen lenne a fejlődés. Normális fejlődés esetén az egyén kognitív egyensúlyra törekszik, ezért az alkalmazkodás és strukturaváltoztatás mellett, egyensúlyba hozásuk

érdekében működik az ekvilibráció. A kognitív fejlődés során az egyén tudásának strukturája meghatározott módon, mindig azonos sorrendű átstrukturálódások folyamán változik. A fejlődés állomásait Piaget a szakaszos fejlődés modelljében írja le.

1.1.2 Az értelmi fejlődés négy szakaszában úgy írja le a gyermek tudásstrukturájának változásait, hogy közben elemzi azokat a kognitív műveleteket, amelyek az adott életkorban működnek. A fejlődés menete:

szenzomotoros szakasz /0-2 év/

művelet előtti szakasz /2-7 év/

konkrét műveleti szakasz /7-11 év/

formális műveletek szakasza /11- /

Piaget B. Inhelderrel írt közös könyvükben /1955/ valamennyi szakaszban alkalmazott műveletek változását, fejlődését a gyermeki logika fejlődésének nevezi.

A fejlődés egy-egy szakaszába a körülményektől függően különböző időpontokban érhetnek el a gyermekek, de a szakaszok sorrendje mindig azonos.

A szenzomotoros szakaszban a legnagyobb lépést a tárgyállandóság fogalmának a megtanulása jelenti.

A művelet előtti szakaszban mutatkoznak a későbbi formális gondolkodás első műveletei. De a gyermek még csak konkrét tárgyakkal manipulálva végez irreverzibilis műveleteket, nem képes műveletei megfordítására. Csak egyetlen tárgyat/dolgát vagy tulajdonságot képes egyszerre figyelmébe vonni. Transzduktív módon gondolkodik: úgy gondolja, ha A B-t okozza, akkor feltétlenül B-nek is kell A-t okoznia.

A konkrét műveletek szakaszában képessé válik a műveletek megfordítására és egyszerre több jelenség együttes gondolati kezelésére. Felismeri például a mennyiség változatlanágát, amely felismerés Piaget szerint a logikus gondolkodás nagyon fontos lépcsője. Ugyanigy ebben a szakaszban kiépülő, Piaget által logikainak nevezett műveletek: osztályozás, soralkotás, kombinálás, stb. A kombinálás készíti közvetlenül elő a szűkebb értelemben vett, a szimbolikus logika által leírt műveletek fejlődését.

Formális műveletek elvégzésére Piaget szerint 11 éves kora körül válik képessé a gyermek. Ekkor a műveleteket már nem csak valódi tárgyakon, hanem a tárgyak szimbólumain is tudja alkal-

mazni. Megtanul valószínű és lehetséges fogalmakkal operálni. A szimbolikus logika műveleteinek vizsgálatát Piaget nem formális logikai feladatokon mérte, hanem fizikai kísérleteket végző gyermekek feladatmegoldási módját, közben alkalmazott műveleteit és az elhangzó kijelentéseket elemezte. A konkrét műveletek szintjének elemi csoportosításával szemben, a formális műveletek szintjén a matematikában Klein-féle négyescsoportnak nevezett műveleteket alkalmazzák a kísérleti személyek. Ezekben a műveletekben az inverzió és a reciprocitás, a kétféle megfordítás kombinálható egymással, így négy transzformáció adódik: direkt, identikus művelet /I/

fordított művelet /N/

reciprok művelet /R/

a reciprok fordítottja, vagy az első művelet duálja /C/

A formális szinten gondolkodó egyén az előbbi műveletek birtokában minden lehetséges alternatívát felismer, így birtokolja a tudományos és absztrakt gondolkodás alapjait.

1.2 A logikus gondolkodás fejlődését vizsgálva, de a klinikai módszer hátrányait elkerülendő, néhány kutató megismételte Piaget és munkatársai kísérleteit, egzaktabb módszerekkel. Braine /1959/ és Smedslund /1963/ a hosszúság tranzitivitásának a megértését vizsgálták manipulativ eszközök segítségével.

A kísérleti személyek tevékenységét elemezték jól definiált feladathelyzetekben, ahol külső, kísérletvezetői beavatkozás nem történt. Bruner, Goodnow és Austin /1956/ az állandóság helyes megítélésével kapcsolatos vizsgálataikban azt találták, hogy a mennyiségek állandóságát a konkrét művelet előtti szakaszban lévő gyermekek is megértik.

Gagné /1968/ az értelmi műveletek kialakulását kumulatív tanulási folyamatként értelmezi, ahol hierarchikus egymásraépülésben az egyszerű inger-válasz kapcsolatoktól a fogalmakon át a szabályok kialakulásához vezet az út.

Bruner /1964/ kognitív elméletét kifejtve, három fejlődési szakasz: az enaktív, ikonikus és szimbolikus megkülönböztetését javasolja. Az első kettő megfelel Piaget érzékszervi-mozgásos és művelet előtti periódusának, de a szimbolikus szakasz értelmezése eltér a konkrét- és formális műveletekétől, mert Piaget két szakaszában a műveletek nem szükségszerűen szimbolikusak. Információelméleti megközelítésből értelmezik Piaget szakasz-

fejlődés koncepcióját McLaughlin /1963/, Halford /1968/ és Leone /1970/.

McLaughlin szerint az értelmi műveletek fejlettsége az egyén aktuális memóriakapacitásától függ, amelynek nagysága meghatározza, hogy egyszerre hány dolgot/jelenséget képes figyelmébe bevonnai. A művelet előtti fejlettségi szinten $2^1 = 2$ dolog a maximális kapacitás, a konkrét műveletek szintjén: $2^2 = 4$ dolog; a formális műveletek szintjén pedig: $2^3 = 8$ dolog.

2.1 A második fő kutatási irány képviselői nem az egyén teljes kognitív fejlődését, hanem a fejlődés egy jelentős részét, a fogalomalkotást vizsgálják.

Kísérleteik azt bizonyítják, hogy a fogalomalkotás folyamatában logikai műveletek és relációk, és/vagy a nekik megfelelő halmazműveletek és relációk működnek. Minden logikai műveletnek megfelel egy halmazművelet, minden, a kijelentések között értelmezett relációnak megfelel egy halmazok közötti reláció.

A kísérleti személy fogalomalkotás közben a kísérleti eszközöktől függően /tárgyak vagy verbális jelek/ halmazokon vagy kijelentéseken végez műveleteket. Vigotszkij /1967/ klasszikus fogalomalkotás-vizsgálatában olyan módszert dolgozott ki, ahol különböző kinyitható fafigurák belső oldalára írt értelmetlen szótagok felhasználásával történik a fogalomalkotás. Például minden kicsi és alacsony tárgyon a "mur" szótag található.

A kísérletvezető megmutatja a kísérleti személynek a "mur" felíratu figurát, és megkéri, hogy a szó elolvasása után keressen olyan figurákat, amelyekről azt gondolja, hogy ugyanezzel a szóval vannak jelölve. A kísérleti személyek feladata ebben az esetben a kicsi és alacsony figurák kikeresése. Olyan figurákat kell keresni, amelyek kicsik /p/ és alacsonyak /q/ is. A két kijelentés konjunkcióját kell képezni, /q ∧ p/. Illetve a halmazok nyelvén: R halmaz és S halmaz metszetét képezni, mert valamely kijelentés és annak igazsághalmaza közti kapcsolat lehetővé teszi, hogy egy, a kijelentésekre vonatkozó problémát halmazok segítségével fogalmazzunk meg. Fordított irányban is haladhatunk: ha halmazokat vizsgálunk, akkor az alaphalmazt logikai lehetőségek halmazának tekinthetjük, ennek egy részhalmazát pedig egy kijelentés igazsághalmazának.

2.2 Bruner és munkatársai /1956, 1966/ vizsgálataikban más módszert alkalmaztak. A kísérleti személyeknek egy véges

fogalomhalmazból kellett egyetlen kitüntetett fogalmat megkeresniük. Közölték velük, hogy a fogalmat a halmazban szereplő példák valamilyen csoportosításával, közös és eltérő tulajdonságaik alapján lehet elkülöníteni.

A fogalmat azqknak a jegyeknek az összessége képviseli, amelyek mindegyik pozitív példában közösek, de amelyek a negatív példában együtt sohasem fordulnak elő. A kísérletben résztvevő személyek halmaz és logikai műveleteken kívül kombinatív műveleteket is alkalmaztak.

Bruner és munkatársai nem csupán a fogalom kialakulását, hanem a kialakuláshoz vezető folyamat egyénenként különböző lépésmozzanatait is elemerték. Az információ- és játékelmélet terminológiáját alkalmazva jellemezték a kísérleti személyek gondolkodási stratégiáit.

Az emberi fogalomalkotás kutatásának másik termékeny útja a pszichológiai kutatásban a szabálykeresés vizsgálata. Wason /1966/ kísérletében a lehetséges példák száma minden hipotézisre végtelen, a helyes szabály nem igazolható, de bármely helytelen cáfolható. A szabálykereső személy optimális stratégiája az lenne, ha szisztematikusan olyan példákat hozna fel, amelyek ellentétesek hipotézise különböző pontjaival. A különböző hipotézisek felállításához és elvetéséhez az egyének olyan logikai műveleteket alkalmaznak, amelyek adott tulajdonságok megléte vagy hiánya szerint rendezik a megoldáshoz gyűjtött információt.

2.3 A hatvanas évek végétől a pszichológusok érdeklődése egyre inkább a tudás egy másik aspektusa felé fordult, az emlékezetkutatás felé. A hangsúly átkerült a belső tudás tárolásának, működésének modellálására. A logikai műveletek szerepével kapcsolatban az emlékezetkutatásnak csak egy modelljéről szólnunk. Collins és Quillian /1972/ munkájáról, amely a fogalmak emlékezetben való tárolását kívánja reprezentálni. A szerzők célja: olyan emberi intelligenciateljesítményt modellálni számítógép segítségével, amely megérti a nyelvet és a logikai következtetéseket.

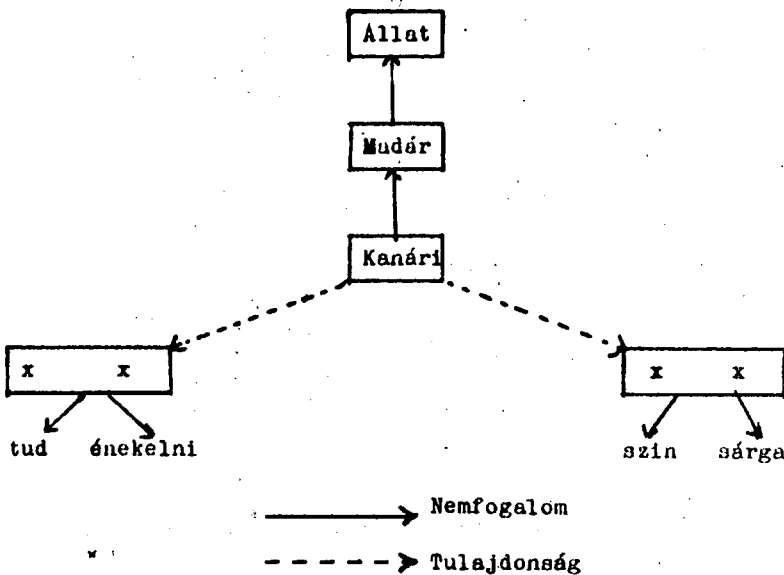
A fogalmakat egy ún. hálózatban tárolják, ahol a fogalmak és a tulajdonságok a csomópontok, amelyek asszociációk révén egymással össze vannak kötve. Asszociációk irányát nyíllal jelölik.

A nyilaknak két típusa van: nemfogalom-asszociáció
 /egy fogalomtól a hozzátartozó nem-
 fogalomhoz vezet/
 tulajdonság-asszociáció
 /egy fogalomtól annak tulajdonsá-
 gaihoz vezet/.

Egy-egy fogalomtól elvileg mindegyik fajta nyilból számtalan szétágaazhat.

A tulajdonságok további két csoportra osztottak: reláció és tárgy szerint. Például: tud repülni: reláció, magot eszik: tárgy. A modellben minden fogalom csak más fogalmak segítségével definiálható, a fogalmak hierarchikusan épülnek.

Pl. a kanári fogalmának egyszerűsített reprezentációja:



Egy fogalom valamely tulajdonsága, pl. "az állat lélegzik", minden más, a nemfogalom alá tartozó fogalomra is érvényes, ezért nem szükséges minden alapfogalomnál újra tárolni.

Egy kijelentés megértése, feldolgozása Collins és Quillian modellje szerint a megadott tulajdonságot értékelve, logikai műveleteket végezve történik.

Pl.: Énekelni tud és sárga. Kanári lehet.

Nem tud énekelni és sárga. Nem lehet kanári.

A modell empirikus ellenőrzésekor az volt az alapfeltevés, hogy bizonyos szerkezetű mondatok helyességének /igazságának/ az eldöntése kisebb reakcióidőt kíván, mint más típusoké.

Pl.: A kanári tud énekelni. - Csak egy fogalomszintet kell az igazságellenőrzéshez átlépni, ezért kicsi a válaszádig a reakcióidő.

A kanárinak van bőre. - Ebben az esetben több fogalomszinten kell ellenőrizni, mert a tulajdonság általánosabb, ezért az előzőnél hosszabb a reakcióidő.

Az előzetes felmérést igazolta az empirikus vizsgálat. Egy-egy tulajdonság igazságának eldöntésekor a kísérleti személyek logikai műveleteket végeznek, amelyek annál rövidebb reakcióidőt kívánnak, minél közelebbi szinten vannak egymáshoz a kérdéses fogalmak.

3.1 Dolgozatunk befejező részében azokról a kutatásokról szólnunk, amelyekben az egyén szűkebb értelemben vett logikai műveleteit vizsgálják.

A legtöbb e tárgyban született tanulmány fejlődéslélektani szempontból vizsgálja a logikai műveletek kialakulását és fejlődését. Mérési eszközeik manipulativ tevékenységet lehetővé tevő, speciálisan elhelyezett tárgyak vagy tárgyezüttések. Wason /1966/ mutatja be azt az egyszerű eszközkészlettel végzett vizsgálatot, amely egyetlen logikai művelet, az implikáció működését méri. Mindegyik kártya egyik oldalán betű, a másikon szám van, valamelyik oldaluk látható. A kísérletvezető állítása: ha a kártya egyik oldalán magánhangzó van, akkor a másik oldalon páros szám van. Az a kérdés, hogy mit kell csinálniuk a kísérleti személyeknek, hogy minél kevesebb lépésben eldöntsék az állítás igazságát. Olyan kártyalapokat kell választaniuk, amelyeken magánhangzó van, és olyanokat, amelyeken páratlan szám van felfelé. A célravezető stratégia: az állítás hamisságának az igazolása. A hamisságot csak az igazolhatja, ha a kártya egyik oldalán magánhangzó, a másikon páratlan szám van. Tehát a négy kártyából csak kettőt kell felhasználniuk. Ez a feladat még a felnőtt kísérleti személyeknek is sok nehézséget okozott, csak igen kis százalékuk tudta megoldani.

Osherson /1974/ kétkötetes művének első részében a logikai képességet Piaget-hoz hasonló módon értelmezi, a kognitív műveletek teljes körét nevezi logikai képességnak. A második kötet bevezetőjében már azt írja, hogy saját előző álláspontja nem elég korrekt, nem pontosította a kutatandó területeket. A második kötetben a szűkebb értelemben vett logikai műveletek közül néhány következtetési forma megoldásait elemzi. Piaget eredményeivel ellentétben az ő kísérleti személyei még 14-15 éves koruk körül sem érik el a gondolkodás formális szintjét.

3.2 A szűkebb értelemben vett logikai feladatok megoldásait vizsgálták információelméleti keretben is, a következő hipotézis szerint: logikai /gondolkodási/ műveletek végzése közben adott információkat meghatározott szabályok szerint átszstrukturálunk. Logikai következtetés esetén a gondolkodás a premissák kognitív feldolgozása, specifikus műveletek segítségével. McGuire /1960/ szillogizmusokat oldatott meg a kísérleti személyekkel. Arra a következtetésre jutott, hogy a logikai feladatok megoldása nem elsősorban az elvégzett művelettől, hanem az előzetesen meglévő tudásstrukturától függ. Az ember az új információkat mindig megpróbálja tudásába integrálni.

Az egyén logikai műveleteit mindhárom kutatási irányban még számtalan kutató vizsgálta és vizsgálja.

A jelenlegi helyzet átfogóbb áttekintéséről terjedelmi korlátok miatt most le kellett mondanunk.

További, általunk jelenleg nem tárgyalt fejezet lehetne a logikai képességek számítógépes szimulációja. /Pl.: Newell, Shaw és Simon modellje./

Írásunk célja volt a látszólag nagyon különböző kutatásokat egyetlen szempontból, a logika műveletek szempontjából közelebbről megvizsgálni.

I r o d a l o m

- BRAINE, M.D.S. /1959/: The ontogeny of certain logical operations: Piaget's formulation examined by non-verbal method Washington, Psychological Monographs, whole no. 475.
- BRUNER, J.S. - Godnow, J.J. - Austin, G.A. /1956/: A study of thinking
New York: Wiley
- BRUNER, J.S. /1964/: The course of cognitive growth
American Psychologist, 19. 1-15.
- COLLINS, A.M. - Quillian, M.R. /1972/: How to make a language user In: Tulving, E. - Donaldson W. /Eds./
Organisation and memory
New York: Academic Press
- GAGNÉ, R.M. /1968/: Some factors of conceptual learning
Journal of Experimental Psychology, 62. 313-21.
- GELMAN, R. /1969/: Conservation acquisition: A problem of learning to attend to the relevant attributes
Journal of Experimental Child Psychology, 7. 67-87.
- HALFORD, G.S. /1968/: An investigation of concept learning: a study of conservation of quantity in children
Ph. D. dissertation. University of Newcastle
New South Wales, Australia
- INHELDER, B. - Piaget, J. /1955/: De la logique de enfant à la logique de l'adolescent
Paris: P.U.F.
/Magyarul: A gyermek logikájától az ifjú logikájáig
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967/
- JAKOBSON, E. /1942/: Electrophysiology of mental activity
American Journal of Psychology, 44. 677-94.

- LEONE, J. /1970/: A mathematical modell for the transition rule
in Piaget's developmental stages
Acta Psychologica, vol. 32. hip. 301-45.
- McGUIRE, W.J. /1960/: A syllogistic analysis of cognitive
relationships
In: Roseberg, M.J. - Honland, C. I. /Eds./: Attitude
organisation and change
New Haven, Conn: Yale University Press, 65-111.
- McLAUGHIN, G.H. /1963/: Psycho-logic: a possible alternative
to Piaget's formulation
British Journal of Educational Psychology vol. 33. pp.
61-7.
- NEWELL, A. - SHAW, J.C. - SIMON, H.A. /1957/: Empirical
exploration of teh logic theory machine: A case study in
heuristics.
Proceedings of the joint computer conference 208-30.
- OSHERSON, D. /1974/: Die kognitive Entwicklung
Bern. Stuttgart
- SMEDSLUND, P. /1963/: An experiment in conservation
Cambridge, Mass: Harward University Center for Cognitive
Studies, Annual Report
- VIGOTSZKIJ /1967/: Gondolkodás és beszéd
Akadémiai Kiadó, Budapest
- WASON, J. /1966/: Reasoning
New Horizons in Psychology V.2. 115-131.

Чиркина Цахем Эржебет:

**Связь логических операций и когнитивного развития
в некоторых современных исследованиях возрастной
психологии**

Автор анализирует роль и место исследования логических операций в некоторых исследованиях когнитивной возрастной психологии последних лет.

Различаются три метода подхода. В первом случае – с точки зрения логических операций – рассматривается теория Пиаже относительно всего когнитивного развития.

Во втором случае из стратегии мышления и исследований возрастной психологии, автор выделяет работы Брунера, Выготского, Коллинса и Квиллиана, где логические операции – не эксплицитно предмет исследования.

В заключение говорится об исследованиях логических операций в узком смысле слова, т.е. об усвоении и развитии операций арифметической логики.

По эмпирическим результатам каждого направления исследования логические операции играют очень важную роль в когнитивном развитии, однако они объясняют лишь одну область развития.

Csirikné Czachesz Erzsébet

Der Zusammenhang zwischen den logischen Operationen und der kognitiven Entwicklung innerhalb einiger aktuellen entwicklungspsychologischen Forschungen

Der Autor analysiert Rolle und Position der Untersuchung logischer Operationen in einigen kognitiven entwicklungspsychologischen Forschungen der letzten Jahrzehnte. Er unterscheidet drei verschiedene Ansätze. Im ersten legt er die Theorie von Piaget, welche sich auf das Ganze der kognitiven Entwicklung bezieht, aus dem Gesichtspunkt der logischen Operationen dar.

Im zweiten hebt er aus den Untersuchungen der Denkstrategien und der Begriffsentwicklung die Arbeiten von Bruner, Vigotsky, Collins und Quillian hervor, in denen die logischen Operationen nicht explizit Objekt der Untersuchung sind.

Schliesslich spricht er über die Forschungen, welche die Aneignung und Entwicklung der im engeren Sinne genommenen logischen Operationen, also der Operationen der symbolischen Logik erörtern.

Gemäss der empirischen Ergebnisse einer jeden Forschungsrichtung spielen die logischen Operationen eine wichtige Rolle in der kognitiven Entwicklung, erklären aber diese Entwicklung nur zum Teil.

Hunya Péterné

INTERAKTIV TESZTELÉS PELADATRENDSZÉREK MINIMALIZÁLÁSA AID MÓDSZERREL

A pedagógiában, pszichológiában használatos nagy terjedelmű tesztek gyakorlati mérőeszközként való alkalmazásával kapcsolatban komoly problémát jelent az, hogy velük a mérés eseténként több /tíz/ órát is igénybe vehet. E probléma feloldásához választ kell keresnünk arra a kérdésre, hogy:

- a nagy méretű tesztből mi módon szerkeszthetjük meg azt az optimális mérőeszközt, mely az eredetiből maximális információt tartalmaz, a lehető legkevesebb számú elemmel /megállapodás szerint: maximális információt nyújtó-
nak tekintjük a rövidített tesztet akkor, ha korrelációja az eredeti tesztrel megfelelően magas/,
- és lehetséges-e több egymással ekvivalens teszt megszerkesztése ugyanabból az alapesztből kiindulva /az optimalizálttal ekvivalensnek tekintünk egy tesztet, ha az eredeti teszt főbb strukturáját meghatározó csoportok mindegyikéből tartalmaz elemet - kérdést, feladatot - és ezen teszt korrelációja az eredetivel ugyanolyan, mint az optimalizálté/?

A felvetett két probléma megoldásának egy-egy lehetséges módját mutattuk be a "Minimális elemszámú ekvivalens tesztek kiválasztása" című cikkben /Hunyáné, 1984/. Mint kiderült: lehetőségünk van arra, hogy a nagy terjedelmű - egyébként a gyakorlatban mérőeszközként nem alkalmazható - tesztből előállit-

sunk egy, a lehetőséghez mérten az eredetiből maximális információt, ugyanakkor minimális elemszámot tartalmazó tesztet, sőt ezen minimális elemszámú tesztel ekvivalens teszt sorozatot. Így nem kell a teljes tesztet használnunk. Az optimalizált és a vele ekvivalens változatok révén a teszt gyakorlati mérőeszközkénti alkalmazásba vétele lehetővé válik. Eredményünk egyúttal alátámasztja azt a jól ismert tényt, hogy nem kell mindenre rákérdeznünk akkor, hogy egy-egy mérendő területről /művelési képesség, fogalomrendszer, kreativitás, tananyag stb/ reális képet alkothassunk. Ez az elv egyébként régóta jól funkcionál a tanári gyakorlatban is.

További - szintén gyakorlat sugallta - kérdésként vetődik fel az, vajon lehet-e "egyenre szabottan" összeállítani a kérdéssort. Milyen sorrendben és milyen újabb kérdéseket kell feltennünk, ha tudjuk, hogy az előző elemekre /kérdésekre, feladatokra/ hogyan válaszolt a vizsgált tanuló. A matematikai statisztikai kezelhetőség szempontjából pontosabban fogalmazva a következő kérdésekre kell választ adnunk:

- lehetséges-e predikció a teljes tesztre vonatkozóan, ha csak néhány elemre ismerem a kísérleti személy választát;
- és ha igen, mely elemekből, azok milyen sorrendje mellett, mekkora biztonsággal következtethetünk a teljes tesztben várható teljesítményre.

Az elemzés módszere

Sok olyan kutatási feladat van, melyben feladatunk az, hogy meghatározzuk, melyik változó kapcsolódik legjobban egy adott jelenséghez; példánkban a logikai és a rendszerezési képesség egy-egy részterületéhez. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy az egyes tesztelemekre adott válaszokkal, a válaszok együttesével hogyan függ össze az e képességekben mutatott teljesítmény. A teljesítmény mérőszámaként az ezen képességeket egészében lefedő tesztek összes elemét figyelembevéve kialakított tesztértéket fogadjuk el. Ezen részteszteknek a helyét egy átfogó tesztrendszerben egy korábbi cikkben ismertettük /Hunyáné, 1984/, ezért erre itt nem térünk ki.

A bevezetésben már megfogalmazott problémánkat a következőképp írhatjuk le formálisan /a leírást a konkrét részteszt-

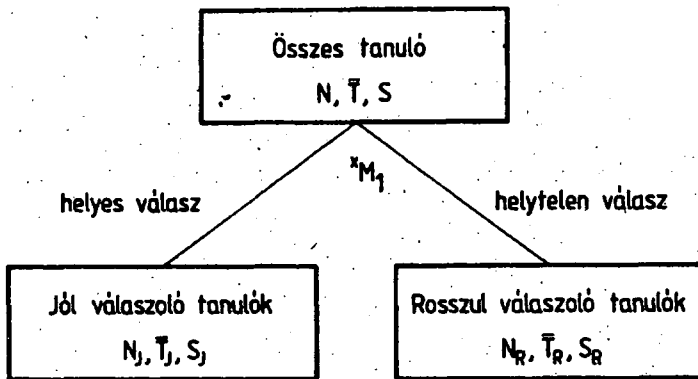
től függetlenül adjuk meg, és mivel ez nem vezethet félreértésre, a továbbiakban részteszt helyett tesztről beszélünk/.

A tesztben mutatott teljesítményt jelöljük T -vel, és ezt tekintjük feladatunk függő változójának, amelyre becslést kívánunk adni bizonyos tesztelemekek mint független változók, prediktorok segítségével. Jelöljük ezeket x_1, x_2, \dots, x_n -nel. Keressük azt az x_{M_1} elemet, amelyből a várható összteljesítményre a maximális információt nyerhetjük. Ha az x_{M_1} elem kétértékű, a tanulókat két csoportba sorolhatjuk attól függően, hogy az x_{M_1} -hez tartozó kérdésre helyesen vagy helytelenül válaszoltak-e /l.sz. ábra/. Azon, hogy x_{M_1} maximális információt hordoz, azt értjük, hogy a teljes teszt r^2 -k T / variáciájából a legnagyobb hányadot az x_{M_1} segítségével előállított felbontás adja, azaz az

$$N_J \cdot \bar{T}_J^2 + N_R \cdot \bar{T}_R^2$$

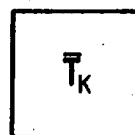
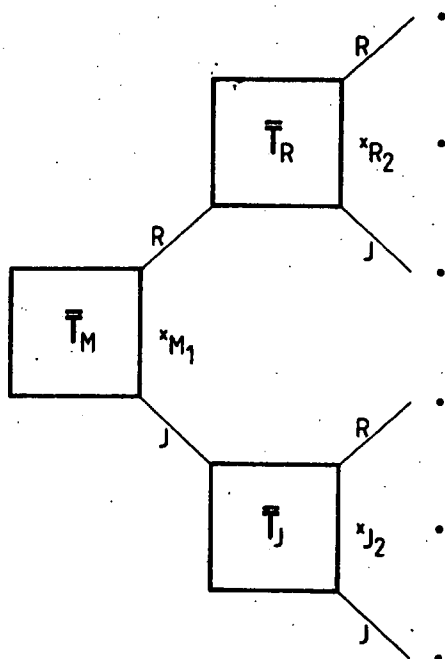
felbontás által megmagyarázott variancia a legnagyobb az összes - tesztelemekek segítségével előállítható - felbontások által elérhetőek közül. N_J és \bar{T}_J az x_{M_1} -nél helyesen válaszolók számát és tesztben elért átlagteljesítményét, N_R és \bar{T}_R a helytelenül válaszolók számát és teljesítményét jelöli.

A következő lépésben megvizsgálhatjuk azt, hogy a helyesen válaszolók csoportjában melyik lesz a fenti értelemben vett maximális információtartalmu x_{J_2} elem. Ha ugyanezt megvizsgáljuk a helytelenül válaszolókról is, ott egy x_{R_2} elemet kapunk, amely nem feltétlenül egyezik meg x_{J_2} -vel, de lehet azzal azonos is. Ez azt jelenti, hogy - ellentétben a lépésenkénti regresszióanalízis kapott eredménnyel - a második feltett kérdés az x_{M_1} után az x_{J_2} vagy az x_{R_2} lesz attól függően, hogy x_{M_1} -re helyes vagy helytelen választ kaptunk. Természetesen x_{J_2} -re /és ugyanúgy x_{R_2} -re/ is kaphatunk helyes vagy helytelen feleletet. Ezzel az alaplaminában újabb felbontást jelölhetünk ki. Egy csoportba tartoznak azok, akik x_{M_1} -re és x_{J_2} -re is helyes válaszokat adtak, egy másikba azok, akik x_{M_1} -re helyesen, de x_{J_2} -re helytelenül feleltek. További csoportokat kapunk x_{R_2} szerint. Mindegyik csoportra ismételhetjük az

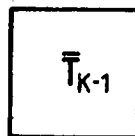


1. sz. ábra

eredeti eljárást egészen addig, míg a T varianciájából a csoportok átlagai közötti eltérések elegendően sokat nem magyaráznak meg, és ugyanakkor még a csoportok létszáma sem kicsi ahhoz, hogy statisztikai következtetéshez elegendő alapot nyújtson. Eredményül tehát az eredeti minta egy olyan hierarchikus felbontásához jutunk, melyben minden csoportot azzal jellemezhetünk, hogy a felbontás során tekintetbe vett kérdésekre helyes /jó/ vagy helytelen /rossz/ válaszokat kaptunk-e, valamint azzal, hogy a csoporton belül mekkora a T tesztjeljesítmény átlagértéke és szórása. Az egyes csoportokhoz vezető kérdések általában eltérnek egymástól. Ezen eljárás eredményét sematikusán a 2.sz. ábrán mutatjuk be. A kialakult hierarchia egyik szélén azok csoportja helyezkedik el, akik minden kérdésre helyesen válaszoltak, a másik szélén pedig azok, akik minden kérdésre helytelenül. Attól függően, hogy ki melyik csoportba került /például az 1-edikbe/, összteljesítményének vár-



RR...RR

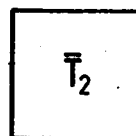


RR...RJ

.

.

.



JJ...JR



JJ...JJ

ható értékét a csoporthoz tartozó T_1 átlaggal becsülhetjük. Azon túl, hogy az egyes csoportokhoz vezető kérdések nem azonosak, még azok száma sem feltétlenül egyező.

A fentiekben vázolt eljárás azonban két vonatkozásban tartalmaz egyszerűsítést. Az első az, hogy az elemek minősítése csak kétértékű lehet, a második pedig az, hogy csak egyetlen lépésre tekint előre. Az első úgy oldható fel, hogy egy-egy elemnél nem csupán az egyetlen felbontás magyarázó erejét vesszük figyelembe, hanem megvizsgáljuk az összes lehetséges értelmes felbontást. Ha például öt érték /1, 2, 3, 4, 5/ fordulhat elő egy elemnél, akkor ezen elem szerint elvileg $\binom{5}{1} + \binom{5}{2} = 15$ különböző felbontás képzelhető el. Az értelmes felbontások száma azonban ennél általában kevesebb, mivel azok a felbontások, amelyeknél például az 1 és 5 tartoznak együvé a 2, 3, 4 pedig a másik csoportba, nem tarthatók megalapozottnak. /Gondoljunk arra, hogy az elégteleneket és a jelesekét tekintenénk egymáshoz tartozónak./ Ilyenkor a megvizsgálandó felbontások azok, melyek ötfokozatú skálánk egy adott ponton való "elválásával" jönnek létre /például 1, 2 ; 3, 4, 5 /. Mindezeknek vizsgálata természetesen lényegesen több műveletet igényel.

A második említett probléma feloldása ugyancsak a végigvizsgálandó esetek számának növelését eredményezi. Amennyiben nem egy, hanem több kérdés alapján próbáljuk mintánkat egyszerre felbontani, a lehetséges változatok száma ijesztően megnő. A gyakorlatban kétlépéses előrelátásnál többet ritkán alkalmazunk, de az esetek többségében erre szükségünk sincs, mivel nem jutunk lényegesen jobb végeredményhez.

Az előzőkben vázolt eljárást valósítja meg az OSIRIS III programcsomag AID3 jelzésű programja /Automatic Interaction Detection/, melynek elméleti háttérét és alkalmazási lehetőségeit önálló kiadvány /Sonquist, Bakes, Morgan; 1973/ fejti ki részletesen.

Az elemzés eredményei

Az ismertetésre kerülő tesztek közül a tagadás teszt az egyszerűbb, mert abban minden elem kétértékű, annak megfelelően, hogy a tanuló helyesen válaszolt-e vagy nem. A helyes vá-

laszokat a továbbiakban 1-gyel, a helyteleneket 0-val jelöljük. A számítások eredményeképpen a tanulókat 16 csoportba sorolhatjuk. A csoportok homogének abban a tekintetben, hogy a hozzájuk tartozó tanulók ugyanazokra a kérdésekre ugyanolyan módon válaszoltak. Az első csoportba tartoznak például azok, akik sem a tizenegyedik, sem a nyolcadik, sem a harmadik tesztelemre nem tudtak helyes feleletet adni. A negyedik csoportba például viszont azok, akik a tizennegyedik elem feladatát helyesen oldották meg, de a huszonhatodik, és a tizennyedik kérdésre egyaránt rossz válaszokat adtak. Másrészt a számítások eredményei azt mutatják, hogy az első csoport tanulójának átlagos teljesítménye a teljes tesztben mindössze 7,5, ezzel szemben a hatodik csoporthoz tartozóké 14. A tagadás tesztre vonatkozóan az elemzés eredményeit összefoglalóan az 1.sz. táblázatban és a 3.sz. ábrán adjuk meg.

A teszt elemeit rendre $x_1^T, x_2^T, \dots, x_{28}^T$ -cal jelöljük, az összteljesítményt pedig T^T -vel. Az átlag jelzésére a megfelelő változó jele fölé huzott vonást használjuk. Ennek megfelelően a tesztre vonatkozó átlagérték a teljes mintában:

$$\overline{T}^T = 18,9$$

az i -dik csoportban kapott átlagot \overline{T}_i^T , a szórást pedig S_i^T jelöli.

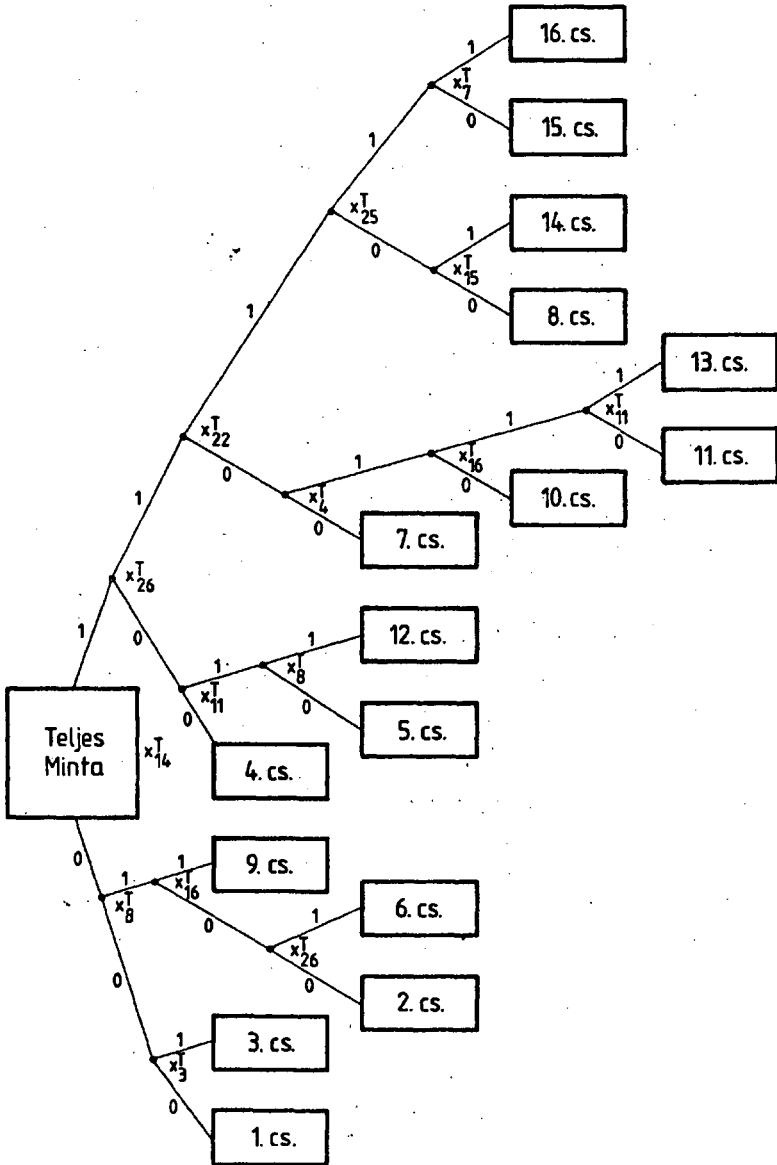
A tagadás tesztben nyújtott teljesítmény alakulása
az elemzés eredményeként kapott tanulócsoporthoz

Csoport sor- száma i	A csoportot meghatározó tesztelemek	Átlag \bar{T}_i	Szórás S_i^T
1	$x_{14}^T/o/, x_8^T/o/, x_3^T/o/$	7,5	4,6
2	$x_{14}^T/o/, x_8^T/1/, x_{16}^T/o/, x_{26}^T/o/$	12,0	3,4
3	$x_{14}^T/o/, x_8^T/o/, x_3^T/1/$	12,0	2,6
4	$x_{14}^T/1/, x_{26}^T/o/, x_{11}^T/o/$	14,0	3,2
5	$x_{14}^T/1/, x_{26}^T/o/, x_{11}^T/1/, x_8^T/o/$	15,5	2,8
6	$x_{14}^T/o/, x_8^T/1/, x_{16}^T/o/, x_{26}^T/1/$	16,3	2,4
7	$x_{14}^T/1/, x_{26}^T/1/, x_{22}^T/o/, x_4^T/o/$	16,6	2,2
8	$x_{14}^T/1/, x_{26}^T/1/, x_{22}^T/1/, x_{21}^T/o/, x_{17}^T/o/$	16,8	3,1
9	$x_{14}^T/o/, x_8^T/1/, x_{16}^T/1/$	17,7	3,2
10	$x_{14}^T/1/, x_{26}^T/1/, x_{22}^T/o/, x_4^T/1/, x_{16}^T/o/$	18,2	1,5
11	$x_{14}^T/1/, x_{26}^T/1/, x_{22}^T/o/, x_4^T/1/, x_{16}^T/1/,$ $x_{11}^T/o/$	18,4	1,8
12	$x_{14}^T/1/, x_{26}^T/o/, x_{11}^T/1/, x_8^T/1/$	19,2	2,6
13	$x_{14}^T/1/, x_{26}^T/1/, x_{22}^T/o/, x_4^T/1/, x_{16}^T/1/,$ $x_{11}^T/1/$	21,5	2,1
14	$x_{14}^T/1/, x_{26}^T/1/, x_{22}^T/1/, x_{25}^T/o/, x_{11}^T/1/$	22,3	2,3
15	$x_{14}^T/1/, x_{26}^T/1/, x_{22}^T/1/, x_{25}^T/1/, x_7^T/o/$	22,8	2,8
16	$x_{14}^T/1/, x_{26}^T/1/, x_{22}^T/1/, x_{25}^T/1/, x_7^T/1/$	26,2	1,9
Összes		18,9	5,1

Megmagyarázott variancia: 76 %

1.sz. táblázat

A minta hierarchikus felbontása a tagadás teszt kérdéseire adott válaszok alapján az összteljesítmény függvényében.



3. sz. ábra

A 3.sz. ábrán bemutatott hierarchikus felbontás nem csupán predikciós eszköz, hanem egyúttal egy kérdezési stratégiát is szolgáltat, amelyet követve mindössze néhány elem megfelelő sorrendben való felhasználásával jól becsülhetjük a tanulók várható összteljesítményét. Eredményünk alapján először a tizenégyes elemre kell rákérdeznünk. Amennyiben az erre adott válasz helyes volt, a huszonhatos elemmel kell folytatnunk a kérdezést, ha viszont nem, akkor a nyolcadikkal stb.

A megadott hierarchikus felbontás pontosan megmutatja, hogy az előzőleg kapott válasz helyességétől függően melyik elemmel kell folytatnunk a kérdezést és azt is, hogy egy bizonyos pontot elérve, hogyan értékelhetjük a teljes tesztben várható összteljesítményt. Ábránkról leolvasható, hogy legalább három és legfőljebb hat kérdést kell feltennünk a választól függően.

Tekintsünk erre egy példát. Ha a tanuló a tizenégyes elemre jól válaszolt, a következő kérdésünk a huszonhatos elem lesz. Ha erre rossz feleletet kaptunk, akkor a tizenegyessel folytatjuk a tesztelést. Amennyiben erre a válasz helyes volt, a következő és egyben utolsó kérdésünk a nyolcas elem lesz. Ez az út - jól megválaszolva - a tizenkettes sorszámú csoporthoz vezet el bennünket, melyben az 1.sz. táblázat megfelelő sorát figyelembe véve 19,2 pontos összteljesítmény várható. Ha megelégszünk egy becsléssel és nem törekszünk teljes bizonyosságra, megállhatunk a kérdések feltevésével és rögzíthetjük a kapott eredményt /19,2-t/, mint a valószínű összteljesítményt.

Megjegyezzük, hogy az összteljesítmény mérésében nem csupán az ilyen rövidített tesztelésből származhatnak hibák, hanem más forrásokból is, például valamilyen figyelemelterelő tényezőtől, a tanuló pillanatnyi diszpozíciójából stb. adódóan. E módszer alkalmazási biztonságára egy mutatószám az, hogy a csoportok átlagteljesítményének különbségei mekkora hányadot magyaráznak meg a tanulói teljesítmények összvarianciájából. Ez az ismertetett példában /a tagadás tesztre/ 76 %-nak adódott. Ugyanez a lépésenkénti regressziós elemzésben /Hunyá-né, 1984/ az itt maximális hatos kérdésszám mellett 73 % volt. A most bemutatott módszer alkalmazásával a becslési pontosság akkor növelhető, ha a vizsgált minta elemszáma elegendően nagy, mert - mint erre a bevezető részben már utaltunk - a kapott

csoportokban az elemszám nem lehet kicsi. Ekkor ugyan a megmagyarázott varianciaszintje formálisan magasabb lenne, de eredményünk stabilitása, statisztikai megalapozottsága válna bizonytalanná.

Az eddig elmondottakból világos, hogy a teljesítmény-meghatározás itt leírt módszerét csak abban az esetben alkalmazhatjuk, ha folytonos kapcsolat áll fenn a tesztelő és a tesztelt között - szemben a szokásos írásos tesztelési eljárásokkal. Azokban ugyanis a feltett kérdések és azok sorrendje előre rögzített /bár e sorrendtől a válaszadó eltérhet/. Az ilyen írásos eljárás nem teszi lehetővé azt, ami itt alapvetően fontos, nevezetesen azt, hogy az újabb feladatelemet az őt megelőző kérdésre adott választól függően jelöljük ki. Ez a feltétel a hagyományos, személyes tanár-diák kapcsolatban nyilvánvalóan teljesül és a gyakorlott pedagógus az ilyen helyzethez alkalmazkodó kérdésfeltevési módot általában alkalmazza is. A kérdés az, hogy van-e lehetőség az ilyen adott stratégiát követő kérdezési eljárás valamilyen mérőeszköz felhasználásával történő automatizált megvalósítására.

Kézenfekvő eszközként kínálkozik a számítógép, amely minden további nélkül képes /többek között/ ilyen - szaknyelven fogalmazva - elágazó programok végrehajtására. Nem elegendő azonban, hogy a folyamat automatizált legyen, szükség van arra is, hogy a mérést rövid idő alatt tömegmérésekben lehessen elvégezni. Mindezen követelményeknek eleget tud tenni bármilyen párbeszédes számítógépes rendszer. A mozgathatóságot, költségeket figyelembe véve azonban az ilyen feladatkör ellátására a legalkalmasabbnak a személyi számítógépeket kell tekintenünk, amelyek ideális esetben nagyobb rendszerhez is kapcsolódhatnak. /Például feladatbankhoz való hozzáférés, statisztikai adatgyűjtés érdekében./ A számítógépes megvalósításnál természetesen a tesztelemekre adott válaszoknak, megoldásoknak géppel értékelhetőnek kell lenniük, ami enyhe korlátozást jelent a személyes kapcsolathoz viszonyítva, mivel tetszőleges verbális válaszok nem engedhetők meg. Ez azonban nem lényegbevágó megszorítás.

A másik példaként ismertetett tesztel kapcsolatban két újabb kérdést vetünk fel. Az előzőekben már feltettek a verbális rendszerezés teszténél is ugyanugy válaszolhatók meg, mint

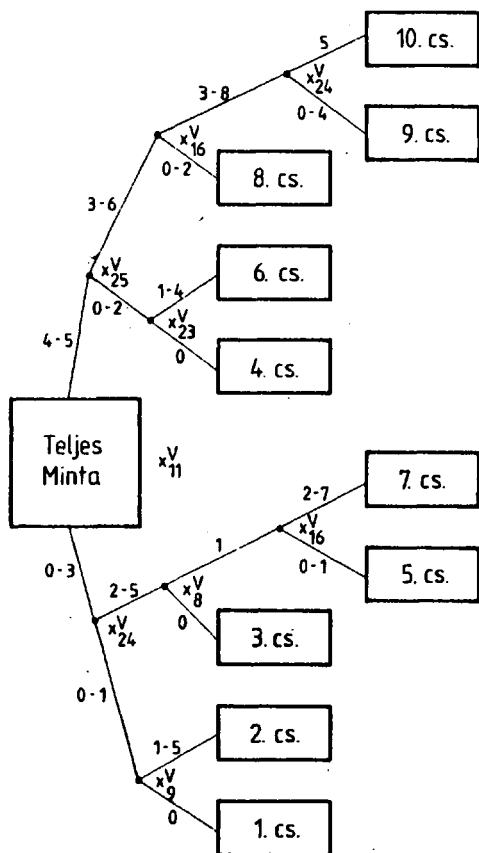
A verbális rendszerezés tesztben nyújtott teljesítmény alakulása az elemzés eredményeként kapott tanulócsoporthoz

Csoport száma i	A csoportot meghatározó teszt- elemek	\bar{x}_i^V	s_i^V
1	$x_{11}^V/0-3/, x_{24}^V/0-1/, x_9^V/0/$	6,4	5,4
2	$x_{11}^V/0-3/, x_{24}^V/0-1/, x_9^V/1-5/$	17,0	6,9
3	$x_{11}^V/0-3/, x_{24}^V/2-5/, x_8^V/0/$	23,3	5,4
4	$x_{11}^V/4-5/, x_{25}^V/0-2/, x_{23}^V/0/$	26,3	6
5	$x_{11}^V/0-3/, x_{24}^V/2-5/, x_8^V/1/, x_{16}^V/0-1/$	31,6	6,8
6	$x_{11}^V/4-5/, x_{25}^V/0-2/, x_{23}^V/1-4/$	39,6	5,9
7	$x_{11}^V/0-3/, x_{24}^V/2-5/, x_8^V/1/, x_{16}^V/2-7/$	42,1	6,3
8	$x_{11}^V/4-5/, x_{25}^V/3-6/, x_{16}^V/0-2/$	44,3	4,6
9	$x_{11}^V/4-5/, x_{25}^V/3-6/, x_{16}^V/3-8/, x_{24}^V/0-4/$	52,4	4,0
10	$x_{11}^V/4-5/, x_{25}^V/3-6/, x_{16}^V/3-8/, x_{24}^V/5/$	59,2	2,4
	Összes	36,5	16,7

Megmagyarázott variancia: 90,4 %

2.sz. táblázat

A minta hierarchikus felbontása a verbális rendszerezés teszt kérdéseire adott válaszok alapján az összeteljesítmény függvényében.



4. sz. ábra

a tagadás teszténél. Az eredményeket a 2.sz. táblázat és a 4.sz. ábra mutatja be összefoglalóan.

Az egyik kérdés az, hogy hogyan kezelhetjük azokat a teszt-elemeket, melyeknél a válaszokat nem két kimenetellel /jó, rossz/ értékeljük, hanem finomabb felbontású skálával. A másik kérdés az optimalizálttal ekvivalens változatok előállítása.

Az első kérdésre vonatkozóan /az eljárásban a csoportok részcsoportokra való felbontásánál megvizsgálandó lehetséges változatokat illetően/ a bevezetőben már szóltunk. Mivel esetünkben az értékelés rangskálán jelentkezik, jogos az egyszerűbb keresés alkalmazása, amikor is a felbontás csak a skála valamely pontjánál való szétvágással jöhet létre. Ennek megfelelően a 4.sz. ábrán az elágazásoknál nemcsak 0 és 1 értékek jelölik az egyes utakat, hanem értékintervallumok, például a kiindulópontnál az alacsonyabb szinthez tartozók csoportjába csak azok kerülnek, akiknek válaszát 0 és 3 közé eső pontszámmal értékeljük, a magasabb szintű csoportba pedig azok, akiket 4-gyel vagy 5-tel. Ugyanide kötődik egy másik gondolat is, amely az 5.sz. ábrán bemutatott ekvivalens teszténél élesen is felvetődik. Ha megvizsgáljuk a 10-es és a 12-es csoportokhoz vezető utat, azt találjuk, hogy azon a huszonötödik teszt-elem kétszer is szerepel. Azt jelenti-e ez, hogy ugyanazt a kérdést többször is feltesszük! Ez esetleg zavarólag hathat a válaszadó tanulóra és nincs biztosítékunk arra, hogy ugyanazt a választ kapjuk, mint amit előzőleg adott. Egy ilyen esetre viszont modellünk nincs felkészülve, és ebből adódóan statisztikai következtetésünk sem lenne teljesen megalapozott. Ha figyelembe vesszük azt, hogy akár a tesztelő pedagógus, akár a számítógép megjegyezheti a korábbi válaszok értékét, akkor nyilvánvaló, hogy az ismételt kérdésfeltevésre nincs is szükség, hiszen az előzőleg kapott /és megőrzött/ érték alapján egyértelműen eldönthető, hogy melyik utat kell követnünk a kérdezési stratégiában. E gondolatmenettel összhangban a 10. és a 12. csoportokhoz vezető úton nem öt, hanem négy teszt-elemre kell rákérdeznünk annak ellenére, hogy a hierarchikus diagramon öt lépést látunk, hiszen az utolsó lépés csupán azt jelenti, hogy az előzőleg már értékelt huszonötös elem pontszámát újra meg kell vizsgálnunk, de most már csak azt kell

vizsgálunk, de most már csak azt kell eldöntenünk, hogy arra 4-et vagy az 5-6 közül valamelyiket kapta a tanuló.

A második kérdésre, az ekvivalens teszt előállítására nem térünk ki részleteiben, mivel az AID3 programban megvalósított finomabb lehetőségek mélyebb és a pedagógus számára kevésbé érdekes ismertetését igényelné. Csupán utalunk arra, hogy az ekvivalens rövidített teszt előállításához az alternatív/de egy-egy lépésben nem optimálisnak tekintett/felbontások magyarázóerejének összehasonlítására, az "előreteljesítés" lehetősége, és a hierarchiának bizonyos szintig való előzetes rögzítése, valamint a tesztelemek közötti válogatás ad segítséget. Egy ilymódon előállított ekvivalens változatot a 3.sz. táblázat és az 5.sz. ábra mutat be a verbális rendszerezési képesség tesztjére.

Záró megjegyzések

A tagadás tesztnél az eredeti tesztnek az optimalizálttal való lefedettségét illetően ugyanaz mondható el, mint a lépésenkénti regresszióval kapott első változatra /Hunyáné, 1984/, nevezetesen az, hogy a négy strukturális egységből itt is háromból választottunk ki elemeket. Ez a megállapítás a kérdéses struktúra egészét tekintve áll fenn. Egy-egy utnál lehetséges, hogy a lefedettség kevesebb strukturális egységre terjed ki. A verbális rendszerezés teszténél mindkét változat mind a négy strukturális egységből tartalmaz elemeket.

A reliabilitás kérdését korábbi cikkünkben ugyancsak részletesen megvizsgáltuk, az ott elmondottak érvényesek jelen eredményeinkre is.

Összefoglalásul megállapíthatjuk, hogy az ismertetett eljárás alkalmazásával olyan rögzített tesztekhez és ezekre olyan kérdésfeltevési stratégiákhoz jutottunk, melyek elsősorban személyi számítógépen megvalósítva tömegméretekben teszik lehetővé az automatizált, gyors vizsgálatokat és gyors értékelést.

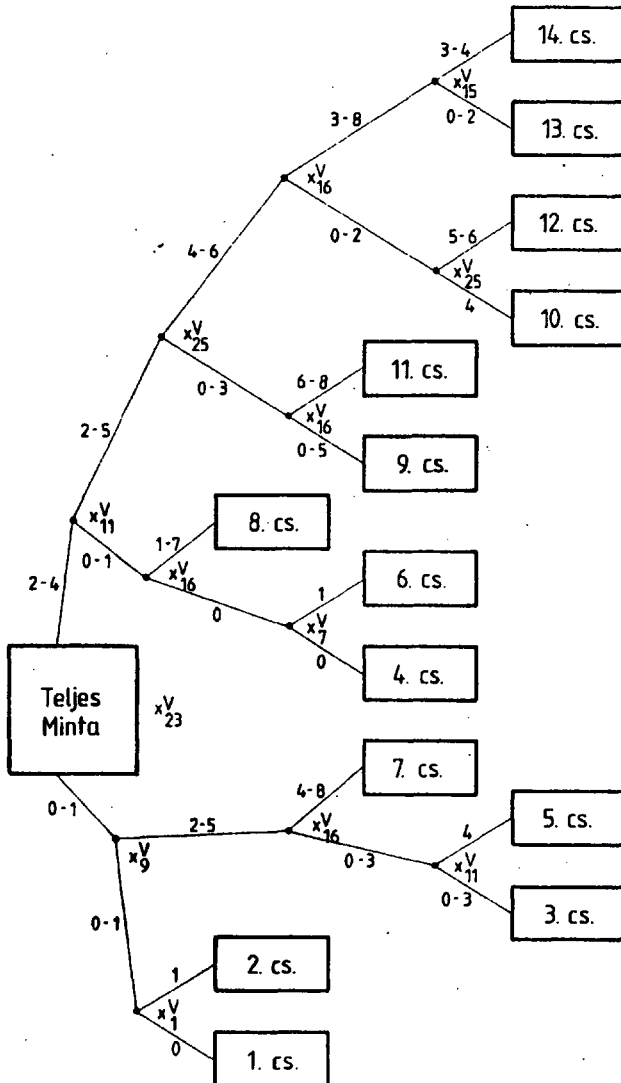
A verbális rendszerezés tesztben nyújtott teljesítmény alakulása az elemzés eredményeként kapott tanulócsoportokban /egyenértékű változat/

Csoport sorszám i	A csoportot meghatározó teszt- elemek	\bar{T}_i^V	S_i^V
1	$x_{23}^V/o-1/, x_9^V/o-1/, x_1^V/o/$	2,8	4,4
2	$x_{23}^V/o-1/, x_9^V/o-1/, x_1^V/1/$	8,9	6,4
3	$x_{23}^V/o-1/, x_9^V/2-5/, x_{16}^V/o-3/, x_{11}^V/o-3/$	16,8	6,0
4	$x_{23}^V/2-4/, x_{11}^V/o-1/, x_{16}^V/1/, x_7^V/o/$	21,5	5,9
5	$x_{23}^V/o-1/, x_9^V/2-5/, x_{16}^V/o-3/, x_{11}^V/4/$	24,9	5,5
6	$x_{23}^V/2-4/, x_{11}^V/o-1/, x_{16}^V/o/, x_7^V/1/$	27,7	5,6
7	$x_{23}^V/o-1/, x_9^V/2-5/, x_{16}^V/4-8/$	94,4	6,9
8	$x_{23}^V/2-4/, x_{11}^V/o-1/, x_{16}^V/1-7/$	36,0	7,0
9	$x_{23}^V/2-4/, x_{11}^V/2-5/, x_{25}^V/o-3/, x_{16}^V/o-5/$	38,2	4,0
10	$x_{23}^V/2-4/, x_{11}^V/2-5/, x_{25}^V/4-6/, x_{16}^V/o-2/,$ $x_{25}^V/4/$	44,0	4,1
11	$x_{23}^V/2-4/, x_{11}^V/2-5/, x_{25}^V/o-3/, x_{16}^V/6-8/$	45,8	4,9
12	$x_{23}^V/2-4/, x_{11}^V/2-5/, x_{25}^V/4-6/, x_{16}^V/o-2/,$ $x_{25}^V/5-6/$	47,9	3,9
13	$x_{23}^V/2-4/, x_{11}^V/2-5/, x_{25}^V/4-6/, x_{16}^V/3-8/,$ $x_{15}^V/o-2/$	51,3	2,9
14	$x_{23}^V/2-4/, x_{11}^V/2-5/, x_{25}^V/4-6/, x_{16}^V/3-8/,$ $x_{15}^V/3-4/$	55,8	3,5
Összesen		36,5	16,7

Megmagyarázott variancia: 90,4 %

3.sz. táblázat

A minta hierarchikus felbontása a verbális rendszerezés teszt kérdéseire adott válaszok alapján az összteljesítmény függvényében /egyenértékű megoldás/.



I r o d a l o m

NAGY József: A műveleti képességek rendszere.

Acta Universitatis Szegediensis de A. József nominatae
Sectio Paedagogica et Psychologica 25., Szeged, 1983.

HUNYA Péterné: Minimális elemszámu ekvivalens tesztek kiválasztása.

Acta Universitatis Szegediensis de A. József nominatae
Sectio Paedagogica et Psychologica 26., Szeged, 1984.

OSIRIS III, an integrated collection of computer programs,
The University of Michigan, 1974.

SONQUIST J.A., E.L. BAKER, J.N. MORGAN: Searching for
structure. ISR, The University of Michigan, Ann Arbor,
Michigan, 1973.

Хуня Петернэ:

Интерактивное тестирование

В своей работе автор исследует вопрос, каким образом можно составить из тестов большого размера (заполняющих весь лист), краткий тест с оптимально малым количеством элементов, применимый и в широких массовых измерениях, или же — вариант, эквивалентный тесту. В качестве цели намечается создание такого измерительного инструмента, предполагающего диалогическую связь между тестирующим и информатором, с помощью которого мы можем получить максимальную информацию относительно всех результатов, ожидающихся в полном тесте. Анализ в качестве математического способа использует метод получения данных структуры

АТД 3. Он устанавливает, что полученная таким образом структура, соответствующая вышеизложенным условиям, дает возможность иерархической классификации популяции. В последних группах этой структуры ожидаемые результаты значительно отличаются друг от друга. Сам краткий метод тестирования, основываясь на полученную в качестве результата анализа иерархическую систему, может быть реализован на личной вычислительной машине и применен в качестве практического метода измерения.

Hunya Péterné

Interaktive Untersuchungen

Der Autor dieser Arbeit untersucht die Möglichkeiten, auf optimalen Wege aus grossen /ein ganzes Gebiet umfassenden/ Tests solche gekürzte, nur wenige Fragen umfassende Tests, welche so auch bei massenhaften Messungen Anwendung finden können, oder andere, hiermit gleichwertige Varianten zu gewinnen. Sein Ziel ist es, ein solches Messinstrument zu schaffen, dessen Anwendung, den Dialog zwischen Tester und Testobjekt vorausgesetzt, maximale Information bezüglich der im vollständigen Test zu erwartenden Gesamtleistung liefert. Als mathematisches Hilfsmittel wird in der Analyse die AID-3 Methode zur Darstellung der Datenstruktur verwendet. Der Autor konstatiert, dass die sich an die vorherigen Bedingungen anpassende Fragestruktur, welche so gewonnen werden kann, eine hierarchische Zerlegung der Population liefert, in deren Gruppen die zu erwartenden Leistungen erheblich voneinander abweichen. Das gekürzte Testverfahren an sich - welches auf der als Ergebnis der Analyse gewonnenen hierarchischen Struktur beruht - kann auf Kleinrechnern realisiert und in der Praxis als Messinstrument angewendet werden.

Kékes Szabó Mihály

KÖZÖSSÉGI NEVELÉSÜNK Néhány IDŐSZERŰ KÉRDÉSÉNEK TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI⁺

Az ellenforradalom felszámolását, a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség megalakulását követő időszakban megjelenő pedagógiai írások mindegyike hangsúlyozta, hogy az ifjúsági mozgalomnak a tanulóifjúság egésze nevelésében, közösségi arculata formálásában meghatározó szerepet kell betöltenie.¹ Gáspár László egyik írásában a kialakítandó közösségek feladatainak meghatározásakor külön is hangsúlyozta, hogy az új szervezeteknek a tanulói életforma egésze alakításában /iskolai és iskolán kívüli közös, hasznos és érdekes tevékenységek biztosításában/ részt kell venniük.²

Az 1957 után publikált tanulmányokban jelentős arányt képviselt a korábbi évek nevelésméлетének és nevelési gyakorlatának az értékelése.³ A tanulmányok másik nagy csoportja az újjászerveződő iskolai közösségek kialakításának, az ifjúsági önkormányzatnak és az ifjúsági mozgalmi szervezetnek az egymáshoz való viszonyával foglalkozott.⁴ Ezekben az írásokban egyesek a DISZ hibáinak megismétlődésétől tartva a "kettős mechanizmus" kialakítása mellett törtek lándzsát, mások viszont - a kommunista ifjúsági mozgalom és az egyéb iskolai közösségek elszigetelődésétől tartva - a KISZ és az Uttörőmozgalom szervezeti keretében működő iskolai közösség modellje mellett foglaltak állást.⁵ Az ugynevezett "mechanizmus-vita"

⁺ A tanulmány első része kiadványunk előző évi /1984./ számában jelent meg.

során felmerült kérdések részletes ismertetésére és értékelésére dolgozatunkban nem vállalkozunk. /Az idézett cikkek szerzői is többnyire csak a gondolatébresztés szándékával fogalmazták meg felvetéseiket./ Összességében azonban megállapíthatjuk, hogy az említett írások a közösségi nevelés problematikáját, annak legneuralgikusabb pontjait jól érzékelték. Így - többek között - megfogalmazódott: az elsődleges közösségek kialakításának az igénye, az egyes iskolák sajátos körülményeit, tapasztalatait és hagyományait figyelembe vevő önkormányzati szervek létrehozásának a lehetősége, a mozgalmi átmenet vizsgálatának a szükségessége, a fiatal pedagógusok mozgalmi nevelésének és felkészültségének a kérdései, a próbarendszer bevezetésének a gondolata.

Közismert, hogy a szervezeti felépítéssel kapcsolatos vita azzal, hogy a KISZ a párt ifjúsági tömegszervezeteként jött létre, s néhány éven belül a tanulók abszolút többségét sorai-ba tömörítő mozgalommá alakult át túlhaladottnak tűnt. E felfogás tükröződik a Művelődési Minisztérium és a KISZ Központi Bizottsága 1963-as állásfoglalásában, mely megfogalmazta, hogy a tanulói közösségek /osztályok/ többsége egyben ifjúságmozgalmi kollektívát /alapszervezetet, rajt/ is jelent, s az állami és mozgalmi dokumentumok elvárásai együttesen érvényesülnek, ugyanabban az irányban hatnak. "Mindebből következik, hogy külön iskolai önkormányzati szerv létrehozása nem indokolt, szükségtelen. Az ifjúsági szervezet alkalmas arra, hogy az iskola egész ifjúsági közösségének tevékenységét átfogja."

A hatvanas évekkel kezdődően az ifjúsági korosztályok közösségi nevelése iskolai és iskolán kívüli helyzetének, a felnövekvő generációk ideológiai és politikai fejlődésének, szűkebb és tágabb környezetükhöz fűződő viszonya alakulásának a vizsgálata egyre inkább össztársadalmi igényként és feladatként fogalmazódott meg. Hazánkban az ifjúsági kérdések átfogó, központilag is koordinált tudományos vizsgálata - a szocialista országok tapasztalatait is figyelembe véve - az MSZMP Központi Bizottságának 1970. évi ifjúságpolitikai határozata nyomán kezdődött meg. A kibontakozó ifjúságkutatást jellemezte, hogy az ifjúság különböző rétegeivel /tanulóifjúság, iparban, mezőgazdaságban dolgozó fiatalok/ kapcsolatos kutatások eltérő szintről kezdődtek meg. A tanulóifjúság helyzetével, az intézményi

nevelőmunka kérdéseivel foglalkozó publikációkat már ebben az időszakban is a témagazdagság, illetve a problémaérzékenység jellemezte.

Az írások egyik csoportja a szocialista iskolaközösségek és az ifjúsági mozgalom kapcsolata kérdéseivel, az ifjúsági mozgalom helyzetével, aktuális problémáival foglalkozott.⁷ Ezek a tanulmányok nagyrészt a mozgalmi és iskolai elvárások viszonyának, az ifjúságmozgalmi és iskolai közösségek kapcsolatának, a kollektív pedagógiai irányításának a kérdéseit elemezték. A publikációkban újra és újra felmerült az elsődleges közösségek létrehozásának a szükségessége, valamint az iskolai és spontán közösségek viszonya kutatásának a szükségessége.

A szakirodalom másik jelentős vonulatát azok az írások alkotják, amelyek az iskola és a diákotthonok együttműködésének, a diákotthonokban és kollégiumokban lakó tanulók erkölcsi, politikai és közösségi nevelésének a kérdéseit dolgozták fel.⁸

Figyelemreméltó, hogy a hatvanas évek első felétől kezdve nő meg azoknak az elemző írásoknak, tanulmányoknak a száma, amelyek nevelési eredményeinknek és gondjainknak az értékelését, szocialista nevelési törekvéseinknek a megfogalmazását a marxizmus klasszikusai, valamint a külföldi - elsősorban a szovjet - pedagógia ismerete, s azon belül is a makarenkoi életmű újraértelmezése jegyében végzik el.⁹

A nevelés kérdései iránti fokozott társadalmi érdeklődést, s egyben a pedagógia fejlődését is jelzi, hogy a pedagógiai kutatásokban új módszerek honosodtak meg, váltak ismertté. Bővült a közösségi neveléssel kapcsolatos vizsgálatok köre és eszköztára.¹⁰

A nevelési problémák megközelítésének új lehetőségeit tárták fel azok a vizsgálatok, amelyek a tanítási órák, illetve az iskolán kívüli tényezők személyiség- és közösségalkotó hatásaival foglalkoztak.¹¹

Felsorolásunk - a teljesség igénye nélkül is - jelzi, hogy a hatvanas évek pedagógiai publicisztikájában az adott időszak alapvető nevelési kérdései megfelelő súllyal szerepeltek. Mai, utólagos értékelésünkben legfeljebb azt hiányolhatjuk, hogy a középiskolai tanulók közösségi nevelése kérdéseinek megközelítésében és elemzésében viszonylag hosszú időn át /egészen a hatvanas évek második feléig/ kevés figyelem fordítódott az egyes tanulók és tanulói rétegek iskolai beilleszkedésére, közösségi ma-

gatatartására ható tényezők szerepének a feltárására. Ez azért is sajnálatos, mert a szóbanforgó időszakban összetettebbé, esetenként problematikusabbá vált egyes tanulói csoportok társadalmi-közösségi beilleszkedése. Hiányérzetünk tehát azzal kapcsolatos, hogy a tárgyalt időszakban nem vagy csak részben történt meg az iskolai nevelésre ható szűkebb és tágabb környezet hatásrendszerének s e hatásrendszer pedagógiai konzekvenciáinak a következetes feltárása.

Nem tartjuk véletlennek, hogy a hetvenes évek elején több dokumentum fogalmazta meg erőteljesen az ifjúság - s azon belül a középiskolákban tanuló fiatalok - helyzetével, társadalmi-közéleti magatartásával, közösségi beilleszkedésével kapcsolatos vizsgálatok szükségességét.¹²

A hetvenes évek eleje óta több olyan nagyjelentőségű oktatás- és ifjúságpolitikai döntés látott napvilágot, amely jelentősen módosította a középiskolás fiatalok iskolai és iskolán kívüli közösségi nevelésének a feltételeit. /Ilyennek tekintjük - többek között - a vegyeséletkorú KISZ szervezeti forma általánossá tételét, majd az osztályra alapozottan működő KISZ-alapszervezeti formára való fokozatos visszatérést, az érdeklődési körök létrehozását, az iskolai és iskolán kívüli diákklubok, ifjúsági házak hálózatának a kialakulását, a szabad szombatok bevezetését, az iskola nyitottsága jegyében a közművelődési intézményekkel kialakított kapcsolatokat./

Az iskolai oktató- és nevelőmunka felsorolt változásait és az időközben megjelent pedagógiai írások tartalmát összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy szakirodalmunk csak részben vállalta fel a közérdeklődésre számot tartó kérdések megválaszolását.

Például a vegyeséletkorú KISZ-szervezeti forma bevezetése, a vertikális forma általánossá tétele - köztudottan - sok középiskolában ellenérzéseket keltett. A feszültségek kialakulásához s bizonyos mértékig a vegyeséletkorú forma kudarcához az is hozzájárult, hogy a mozgalmi munka új strukturájának az előnyeiről, várható hátrányairól előzetesen nagyon kevés szó esett. A vertikális forma ismertetésére szinte kizárólag csak a KISZ függetlenített apparátusában dolgozók vállalkoztak, s így - a KISZ-tevékenység továbbfejlesztésével kapcsolatban kiadott útmutatóban leírtak ellenére - sok pedagógus számára úgy tűnt, hogy csak szervezeti-formai módosulást s nem pedig az iskolai közösségek tartalmi munkája egészét érintő változtatásról van szó.¹³

A hetvenes években csak néhány olyan, a középiskolákban dolgozó pedagógusok számára is hozzáférhető elemzést találtunk, amely a vegyeséletkorú KISZ-szervezetek működésével, egyéb iskolai közösségekhez való viszonyukkal, tevékenységük eredményessége, illetve hiányosságai kérdéseivel foglalkozott.

A hetvenes évek második felében és a nyolcvanas évek elején - jelentős mértékben az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjában dolgozók jóvoltából - megnövekedett a tanulóiifjúság 10-18 éves korcsoportjai helyzetével, a tanuláshoz és a közösséghez való viszonya kutatásával, a tanulóiifjúság mozgalmi tevékenysége elemzésével foglalkozó publikációknak a száma. A kutatások közül külön ki kell emelni az iskola és a közművelődési intézmények kapcsolatát, az iskolai szabadidős közösségek rendszere működését vizsgáló kutatást. Ez a kutatás azért érdemel külön figyelmet, mert irányítója interdiszciplináris megközelítésben tárta fel, hogy a különböző intézménytípusba járó, eltérő életkorú tanulók permanens művelődési igénye megalapozásában milyen nevelési lehetőségekkel rendelkeznek iskoláink. A kutatás erra a kérdésre is választ adott, hogy a helyi lehetőségekkel hogyan élnek az intézmények, s mindez milyen szerepet játszik a szabadidő-szokások kialakulásában és formálásában. Az interdiszciplinaritás elvének érvényesítése mellett - amely törekvés az utóbbi másfél évtizedben egyre inkább jellemzi a pedagógiai vizsgálatokat - külön érdeme az említett kutatásnak, hogy eredményeiről folyamatosan tájékozódhattunk.¹⁴

Figyelemreméltónak tartjuk Dr. Hunyady Györgynének a közösségek empirikus vizsgálatával foglalkozó, imponáló elméleti és kutatómódszertani felkészültségről tanuskodó írásait. Hunyady-né tanulmányaiban a társadalmi gyakorlatot kutató empirikus tudományok /a szociológia, a pszichológia és a szociálpszichológia/ vizsgálati módszereire támaszkodva tárta fel a közösségi szerkezet és a személyiség kollektivitása közötti bonyolult összefüggésrendszert. Kimutatta, hogy a közösségi tevékenység lényegében egymáshoz illeszkedő, egymással szoros egységet képező egyéni tevékenységek sorozatában valósul meg, amelynek tartalma, módja és intenzitása a gyermeknek a kollektívában elfoglalt helyétől függ, azaz a közösségi és egyéni tevékenység közé ékelődik a szerkezet a maga befolyásoló, módosító, közvetítő funkciójával.¹⁵

Az elmúlt évtized pedagógiai kutatásaiban ismét erőteljesen érvényesül az a törekvés, amely a tanulói közösségek rendszerének sokoldalú elemzése révén kíséri meg a nevelési folyamat bonyolult, egymással kölcsönhatásban álló törekvéseit feltárni. /A szakirodalom tanúsága szerint a közösségi nevelés kérdéskomplexumának ily módon való megközelítésére nemcsak napjainkban, hanem - nagyrészt a megfigyelés és a természetes kísérlet módszerére alapozva - a korábbi időszakokban is számos példát találhatunk./¹⁶

Salamon Zoltán kandidátusi disszertációjában központi kérdésként szerepelt a középiskolai tanulók közösségi tevékenységrendszerének, s azon belül is a tanulók iskolai-közéleti tevékenységének a vizsgálata. Dolgozatában hangsúlyozta, hogy az iskolai nevelőhatás egysége csak úgy valósulhat meg, ha a tanítási órán kívüli időben is az iskola vonzásában tartja diákjait, elősegíti a szabadidő tartalmas kitöltését, lehetőséget biztosít a növendékek önkéntes társulásán alapuló változatos tevékenységek végzésére.¹⁷

A nevelési kérdések rendszerszemléletű megközelítése, a rendszerszemlélet térhódítása az iskolai nevelés és oktatás problémáinak új szempontu megközelítését tette lehetővé. A vonatkozó szakirodalom alapján a nevelési rendszer vizsgálata többféle megközelítésben is lehetséges. Az össztársadalmi rendszeren belül vizsgálhatjuk a köznevelés egészét, a közoktatás hálózatát, illetve annak alrendszeit.¹⁸ Nevelésselméleti tan-
könyveink általában az iskoláknak mint nevelési rendszereknek a problémáját tárgyalják, de kérdésfeltevésükben, problémamegközelítésükben a köznevelés és közoktatás rendszere egészének történeti előzményeiből, jelenlegi és jövőbeli feladataiból indulnak ki. Hazánkban a rendszerszemléletnek az iskolára, a köznevelésre, valamint a köznevelésre és közművelődésre történő alkalmazására már dolgoztak ki modelleket.¹⁹ Durkó Mátyas a köznevelés és közművelődés rendszere c. téma kutatása során a permanens nevelés, művelődés dinamikus szerkezeti modelljének a megrajzolását végezte el.²⁰

Nagy József a köznevelés, a pedagógiai rendszerek szempontjából tekintette át a rendszerelméletet, annak a pedagógiai kutatásban, a közoktatáspolitikai döntések meghozatalában és a pedagógiai gyakorlatban való felhasználási lehetőségeit.

Könyvében új megközelítésben - a pedagógiai rendszerek irányíthatósága és fejleszthetősége szempontjából - vizsgálta a pedagógiai rendszerek strukturáját és működését, környezetét és viselkedését, majd elemezte azokat a feltételeket, amelyek a pedagógiai rendszerek irányíthatóságának és fejleszthetőségének a biztosításához szükségesek.²¹

Megítélésünk szerint a közösségi nevelés kérdéskörének tanulmányozásához elengedhetetlenül szükséges a nevelésre ható makro- és mikrotényezők szerepének és súlyának a feltárása. Churchman Rendszerelmélet c. művében találóan fogalmazta meg ennek lényegét: "A rendszerek olyan alkotóelemek halmazából épülnek fel, amelyek a rendszeren belül a főcélért működnek együtt. A rendszerszemléletű gondolkodás nem más, mint ezekről a teljes rendszerekről és alkotóelemeikről való gondolkodási módszer."²²

A felsorolt, esetenként utkereső, de mindenképpen uttörő jellegű próbálkozások azonban nem jelentik azt, hogy a rendszerelméleti és a rendszerjellegű gondolkodásmód általánossá vált volna a pedagógiai kérdések megközelítésében. Különösen a neveléstudomány területére igaz, hogy még csak a kezdeti lépéseket tettük meg a problémák rendszerszemléletű feltárásában. A nevelési kérdések rendszerszemléletű feldolgozását nehezíti, hogy a nevelési folyamat elemzése során vizsgálandó jelenségek bonyolult összefüggésrendszerbe ágyazódva jelentkeznek, s a problémamegközelítés jellegétől, szintjétől függően az összefüggésrendszer különböző elemei hangsúlyozódnak, illetve hangsúlyozódhatnak. A vázolt nehézségek ellenére a középiskolai tanulók iskolai közösségeinek feltárásában, az iskolai és az iskolán kívüli szabadidős közösségek tevékenységének az elemzésében biztató eredmények születtek.

A pedagógiai szakirodalomban jól nyomon követhető, hogy a tanulói közösségek vizsgálatában hogyan fogalmazódott meg mind erőteljesebben a nevelési folyamat közösségi jellege feltárásának, a kollektívák egész rendszere vizsgálatának a szükségessége. Már a kérdéskörrel rendszerelméleti alapon foglalkozó első írások hangsúlyozták, hogy az iskolai közösségi nevelési folyamatának megszervezésekor és hatékonysága megítélésénél számolnunk kell a társadalmi közösségek rendszere direkt és indirekt, szervezett és spontán hatásaival, a nevelési munkamegosztás so-

rán a nevelésbe bekapcsolódó tényezők szerepével, valamint a személyiségformálás egyéni feltételeivel.²³ /Bizonyára felesleges, de ismételten utalunk arra, hogy az említett kívánalmaknak megfelelő vizsgálatok feltételezték a társadalmi gyakorlatot kutató egyéb empirikus tudományokkal való kapcsolat kiszélesítését.²⁴

Gáspár László műveiben az iskolai közösségek cél- és tevékenységrendszere eredményességének a kutatásához egy másik lehetséges és szükséges szempontrendszer figyelembevételének a jogosultságát fogalmazta meg: Az iskolai közösség csak akkor tekinthető a szocialista társadalom "pedagógiai modelljének", ha a gyermekközösség tevékenységi szférái az osztálytársadalmi gyakorlat fő területeit, köztük elsősorban a társadalmi termelési folyamatot képviselik. A szocialista iskolai közösség tevékenységének tartalma az az iskolai méretekben megszervezett társadalmi gyakorlat, amely az osztálytársadalmi gyakorlatnak egyaránt része és tükröképe."²⁵

Lényegében Gáspár Lászlóhoz hasonlóan fogalmaz G. I. Scsukina is, amikor azt írja, hogy "... a nevelési folyamat lényegét a személyiség társadalmi feladatokra és funkciókra felkészítő, szervezett hatásrendszerében kell meghatároznunk. Ennek értelmében meg kell szerveznünk a tanulók sokféle és különböző irányulása tevékenységét."²⁶

A pedagógiai szakirodalom a legutóbbi években - elsősorban Sántha Pál kutatásainak eredményeként - nagyrészt feltárta a középiskolás fiatalok iskolai és iskolán kívüli szabadidő-tevékenységének jellemzőit. /A "nagyrészt" kifejezést azért alkalmazzuk, mert Sántha Pál nem a diákok szabadidő-tevékenységének egész rendszerével foglalkozott, hanem csakis a közművelődési aktivitás helyét, szerepét és funkcióját vizsgálta az adott rendszerben.²⁷ Sántha Pál kutatásai során tehát - az általa vizsgált kérdéskör körülhatárolásából adódóan - csak a szabadidő-tevékenységrendszer egy bizonyos kérdéskomplexumát tárta fel, s a szabadidős tevékenységrendszernek a közművelődésen kívüli formáit nem vizsgálta.

Daróczy Sándor a középiskolás tevékenységének vizsgálata során a tevékenységrendszer domináns összetevőit, a rendszeresen végzett tevékenységeknek /segítés otthon a családban, iskolai tanulás, részvétel a KISZ mozgalmi munkájában/ az ará-

nyát, valamint a különböző változók /pl. a tanulók származása, neme, osztálytípusa/ szerinti megoszlását elemezte. Kutatásai ellentmondásos, heterogén képet tártak fel. "Vannak megnyugtatóan kimunkált tevékenységcsoportok, mint a tanulás, a fizikai munka, a kulturális tevékenység, és vannak gyengébben funkcionálók, mint a testkultúra, az egészséges életmód és a sport, s eléggé nyugtalanító a politikai, az ideológiai, a közösségi és a társadalmi tevékenységek csoportja."²⁸ Daróczy Sándor kutatásai abból a szempontból is jelentősek, hogy a tevékenységrendszer vizsgálatakor mind az iskolai, mind az iskolán kívüli főbb tevékenységek jellemzésére és összehasonlító elemzésére is vállalkozott.

Nagy József a pedagógiai közösségek rendszerszemléletű megközelítése alapján három alapvető struktúra létjogosultságát hangsúlyozza: a mikrocsoportét /2-6 fő/, a kiscsoportét /7-30 fő/ és a nagycsoportét /30-100 fő/.²⁹

Nagy József felosztása s az egyes struktúrák működésével, pedagógiai vezetésével és irányításával kapcsolatos megállapításai a közösségi kutatásokban is alkalmazható szempontokat tartalmaznak. /Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a tömegoktatás kereteiben működő nevelési intézményeink tanulói és oktatói létszáma jelenleg és a jövőben is meg fogja haladni a 100 főt./

A rendszerszemléletű vizsgálatok között sajátos hely illeti meg Vastagh Zoltán kutatásait. Ő az iskolai közösségek alapvető egységének, a mikrocsoportoknak az osztályon belüli hatásmegszűrő és közvetítő szerepét, s annak a tanulói együttműködés színvonalára, a közvélemény alakulására, a közösségi aktivitás szintjére gyakorolt hatását tárta fel.³⁰

A közösségi kutatások sorában - a teljesség igénye nélkül - feltétlenül említést kell tennünk azokról a vizsgálatokról, amelyek egy vagy több iskolai osztály, illetve kollégiumi évfolyam közösségi arculata kialakításának, fejlesztésének, a tanulói kollektivitás jellemző jegyei vizsgálatának, az egyes kollektíváknak az intézményi közösségben elfoglalt helyzetének, külső kapcsolatainak a kérdéseivel foglalkoztak.³¹

Az iskolai szintű közösségalkotás problematikájával foglalkozó szerzők műveikben egy-egy iskola közösségi élete megszervezését, a közösségi nevelés keretei megteremtését, a sokoldalu kollektív kapcsolatok kialakításának folyamatát, illetve a pedagógusoknak és a tanulóknak a közösségi nevelés kibon-

takozása során bekövetkező szemléletváltozását elemezték.³²

A közösségi nevelés főbb problémamegközelítési aspektusainak vázlatos áttekintése után csak utalásszerűen említjük meg azokat a dokumentumokat, amelyek sajátos keretet s egyben orientáló szempontokat is adtak a közösségi nevelés elméleti és gyakorlati kérdései megítéléséhez és kutatásához.

Az iskolai oktatás és nevelés problémái átfogó elemzésének igénye jellemezte az V. Nevelésügyi Kongresszust, az 1972-es közoktatásügyi párthatározatot, valamint a közoktatás helyzetével és fejlesztésének feladataival foglalkozó tervezetet. E dokumentumok³³ behatóan elemezték a tanulói ifjúság helyzetét, az iskolai nevelő és oktató munkára ható tényezőket, meghatározták az iskolai munka továbbfejlesztésének irányát és tartalmát.³³

A hetvenes évek második felében megjelent új iskolai dokumentumok - a korábbi elemzések és kutatások tapasztalataira építve - korszerűsítették az iskolai oktatás tananyag- és tantárgyrendszerét, pontosították az egyes intézménytípusok célját, szerepét és feladatait. A dokumentumok kellő részletességgel szóltak az iskola nevelő iskolává történő fejlesztése érdekében megvalósítandó teendőkről is /társadalmi felelősség az ifjúság nevelésében, az iskola nyitottságának biztosítása, a nevelés és oktatás egységének, valamint a tanítási órán folyó és az iskolán kívüli nevelés tervének a megvalósítása/.³⁴

A dokumentumok sajátos csoportját képezik az ifjúságpolitikai dokumentumok. Ezek sorából külön is említést érdemelnek: az MSZMP Központi Bizottságának 1970. és 1984. évi állásfoglalásai, az 1971. évi IV. törvény az ifjúságról, a KISZ Központi Bizottságának határozata az ifjúsági szövetség néhány időszaki feladatáról, a KISZ KB Intéző Bizottságának 1974. április 11-i határozata, valamint a középiskolai KISZ-munkát szabályozó egyéb állásfoglalások és határozatok.³⁵

A közösségi nevelés történetének áttekintése után a következőkben összegezhethetjük azokat a kérdéseket, amelyek a középiskolai közösségek eddigi kutatása során felmerültek, s amelyeknek további vizsgálatát indokoltnak tartjuk:

1. A közösségi kutatások többsége a közösségi szerkezet alapvető egységeinek /a mikrocsoportoknak, az osztályoknak és KISZ alapszervezeteknek, kollégiumi évfolyamoknak, ritkább

esetben egy-egy iskolai közösségnek/ a vizsgálatára vállalkozott. Ezek a kutatások feltárták az adott közösség/-ek/ működésének, fejlődésének és fejlesztettségének a jellemző jegyeit, de arra kérdésre csak ritkán adtak választ, hogy az adott közösségnek mi a helye, sulya, jelentősége az iskolai közösségek rendszerében.

2. A vizsgálatok tanúsága szerint többé-kevésbé kialakult, meg lehetőségen stabilnak tekinthető az iskolai közösségek köre. E felismerés, a legalapvetőbbnek tűnő közösségi tevékenységi szinterek /osztály, KISZ-alapszervezet, közművelődési közösségek/ a vizsgálata ellenére az iskolai közösségek viszonylag teljes rendszerének az áttekintésére és értékelésére kevés kutatás vállalkozott. A kutatások csak az alapvetőnek tekinthető közösségek feltárására vállalkoztak, s minthogy nem nagyobb rendszerben gondolkodtak, így a fejlesztési javaslatok is szükségszerűen egyoldalúakká váltak.
3. A közösségi témájú írásokban a kíváncsnál kisebb hangsúlyt kap a közösségek irányításának, felnőtt vezetésének, a pedagógus közösség tevékenységének az elemzése. Hiányérzetünket fokozza, hogy a nevelő iskola eszméjének megvalósítása sürgető igényként feltételezi az egyes tanulók és tanulói kollektívák helyzetének sokoldalú megismerését, annak feltárását, hogy a mindennapi iskolai munkában mennyiben mutathatók ki - mind a szemlélet, mind a gyakorlat területén - az erre irányuló szándékok és törekvések.
4. Tapasztalataink szerint a közösségi kutatásokban gyakran csak mellékes célkitűzésként foglalkozunk a közösségformálásra ható belső /iskolai/ és külső /társadalmi/ feltételrendszer változásának, dialektikus kölcsönhatása következményeinek, s a belőlük adódó nevelési feladatainknak a meghatározásával.

I r o d a l o m

1. VADÁSZ Ferencné: ▲ KISZ szervezési tapasztalatai
Köznevelés, 1957/9. 203-205. oldal
 2. GÁSPÁR László: Általános iskola - uttörőcsapat, gyermekközösség
Köznevelés, 1957/14. 313-314. oldal
 3. SZARKA József: Középiskolásainkról gondolkodva
Pedagógiai Szemle, 1957/2. 40-41. oldal
- ÁGOSTON György: Küzdjük le az ellenséges, revizionista nézeteket
Pedagógiai Szemle, 1958/1. 14. oldal
- NAGY Sándor: Még egyszer a balatonfüredi pedagógiai konferenciáról
Pedagógiai Szemle, 1958/5. 409. oldal
- SZARKA József: A magyar neveléstudomány másfél évtizede
Köznevelés, 1960/6. 163-164. oldal
- GÁSPÁR László: Makarenko Magyarországon
Köznevelés, 1967/20. 794-797. oldal
- PATAKI Ferenc: Csoport vagy közösség
Köznevelés, 1975/17. 23-26. oldal
- ANCSEL Éva: Az értékek változása és az ifjúság
Köznevelés, 1982/35. 6-7. oldal
- SALAMON Zoltán: Az ifjúsági szervezetek pedagógiája a neveléstudomány rendszerében
Pedagógiai Szemle, 1961/1. 5-11. oldal
- KISS Béla: A közösségi nevelés és az uttörőmozgalom
Pedagógiai Szemle, 1961/12. 1095-1104. oldal
- NAGY Sándor: A szovjet pedagógia hatása Magyarországon
Pedagógiai Szemle, 1968/3. 193-201. oldal

4. ÁGOSTON György: Milyenek legyenek új iskolai közösségeink
Köznevelés, 1957/15. 344-345. oldal
- NÁBRÁDI Mihály: Új módon, új utakon
Köznevelés, 1957/19. 439-441. oldal
- GÖNYEI Antal: A középiskolás ifjúsági politikai felelőssége és a KISZ
Köznevelés, 1957/20. 467-468. oldal
5. GÁSPÁR László: Szocialista gyermekközösséget
Köznevelés, 1958/5. 109-110. oldal
- SZALÓKY Károly: Keressük az utat
Köznevelés, 1958/8. 189-191. oldal
- ÁGOSTON György: A KISZ és az iskolai közösség
Köznevelés, 1958/12. 273-274. oldal
- BÓLYAI Imréné: Iskolaközösségeink mai problémái
Köznevelés, 1958/14. 327-328. oldal
6. A Művelődési Minisztérium, az Országos Pedagógiai Intézet és a KISZ Központi Bizottsága állásfoglalása a közösségi nevelés néhány kérdésében. Budapest, 1963.
7. BARA János: Az uttörőszervezet a gyermekközösségek kialakításáért
Pedagógiai Szemle, 1961/9. 793-803. oldal
- VAJÓ Péter: Az iskolai ifjúsági szervezetek nevelőmunkája és a társadalmi aktivitásra nevelés
Pedagógiai Szemle, 1964/9. 777-786. oldal
- PETRIKÁS Árpád: Pedagógiai tanácskozás és munkaértekezlet Debrecenben az ifjúság társadalmi aktivitásra neveléséről 1964. április 23-25.
Pedagógiai Szemle, 1964/9.
- VAJÓ Péter: A középiskolai KISZ-szervezetek önállóságának és öntevékenységének néhány problémája
Pedagógiai Szemle, 1967/7-8. 582-590. oldal
- VAJÓ Péter: A középiskolai ifjúsági szervezet nevelőmunkája és iskolához való viszonya
Pedagógiai Szemle, 1968/12. 1062-1075. oldal
8. SZVÉTEK Sándor: A kollégiumi közösség kialakítása
Tankönyvkiadó, Bp., 1960.
- DARÓCZY Sándor: A közvélemény állapota középiskolai kollégiumi tanulóknál
Pedagógiai Szemle, 1968/7-8. 632-647. oldal

- SZÉCHY Andrásné: Az iskola és a diákotthon együttműködése
Köznevelés, 1959/17. 387-389. oldal
- SZÉCHY Éva: Kollégiumi nevelésünk és a szovjet pedagógia
Köznevelés, 1967/20. 775-777. oldal
9. PATAKI Ferenc: Egy alkotó pedagógus portréja /V.A.Szuhom-
linszkij műveiről/
Pedagógiai Szemle, 1963/1.
- PETRIKÁS Árpád: Az iskola és a társadalmi nevelés egysége
N.K. Krupszkaja életművében
Pedagógiai Szemle, 1964/12. 1153-1157. oldal
- PATAKI Ferenc: A korszerű Makarenko
Pedagógiai Szemle, 1963/3. 212-213. oldal
- HARSÁNYI István: Közösségi értékjelzők nyomában
Pedagógiai Szemle, 1967/7-8. 602-603. oldal
- ÁGOSTON György: A szovjet neveléstudomány néhány új voná-
sa
Köznevelés, 1967/20. 767-769. oldal
- NAGY Sándor: A szovjet pedagógia hatása Magyarországon
Pedagógiai Szemle, 1968/3. 193-201. oldal
- PATAKI Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája
Tankönyvkiadó, Bp., 1966. 583 oldal
10. J.L. Kolominszkij-A. I. Rozov: A tanulók közötti kapcsola-
tok vizsgálata szociometriai módszerekkel
Pedagógiai Szemle, 1964/4. 342-364. oldal
- BÓLYAI Imréné-HUNYADY Györgyné: A közösségi nevelési kísér-
letről
Pedagógiai Szemle, 1966/10.
- BÁBOSIK István-M. Nádasai Mária: Az oktatás szervezeti for-
máinak nevelőhatása
Pedagógiai Szemle, 1967/6. 507-520. oldal
- VASTAGH Zoltán: A közösség munkájának és a gyermekek köl-
csönös kapcsolatainak összefüggése
Pedagógiai Szemle, 1967/7-8. 615-630. oldal
- SÁNTHA Pál: Szabad idő és tanulmányi előmenetel
Köznevelés, 1969/22. 13-15. oldal
- J.-né KÉRY Hedvig: Az iskolai osztályközösség kialakításá-
ra ható tényezők
Akadémiai Kiadó, Bp., 1963. 110 oldal

VÁRHEGYI György: Vizsgálatok a gyermekek társas közösségi életének alakulásáról
/Tanulmányok a neveléstudományok köréből 1963. Akadémiai Kiadó, Bp., 1964. 281-345. oldal/

11. VÁRHEGYI György: A "külvárosi" gyermekek spontán kapcsolatai

Pedagógiai Szemle, 1964/4. 365-384. oldal

KATONA Katalin: Adalékok a fiatalság problémájához

Pedagógiai Szemle, 1966/3. 197-212. oldal

GAZSÓ Ferenc: A pedagógusok és a munka

Pedagógiai Szemle, 1967/2. 210-222. oldal

HARSÁNYI István: A viszonyítási csoportok jelentősége a nevelésben

Köznevelés, 1967/10. 381-382. oldal

KATONA Katalin: Ifjúságunk problémái

Gondolat Kiadó, Bp., 1967. 206 oldal

KOZMA Tamás: A tanulmányi előmenetel társadalmi környezeti tényezőiről

/A szocialista személyiség nevelése és a közösség.

MPT, Bp., 1970. 179-190. oldal/

12. V. Nevelésügyi Kongresszus I.

Bp., 1971. 72. oldal

Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai

Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1972. 45-46. oldal

13. BÜLCSE István: Köszöntjük a KISZ VIII. kongresszusát

Köznevelés, 1971/23. 6-9. oldal

SZÜCS Istvánné: A középiskolai KISZ-szervezetek néhány időszaki kérdése

Köznevelés, 1973/6. 10-11. oldal

14. SÁNTHA Pál: Középiskolás diákok részvétele a művelődési otthonok rendezvényein

Pedagógiai Szemle, 1975/9. 817-824. oldal

SÁNTHA Pál: A permanens önművelés és a művelődési otthonok, ifjúsági klubok diáklátogatói

Magyar Pedagógia 1974/3. 281-290. oldal

SÁNTHA Pál: A művelődési otthonok szerepe a diákok társadalmi beilleszkedésében

Magyar Pedagógia, 1976/4. 340-347. oldal

- SÁNTHA Pál: Az iskolai szabadidő-közösségek fejlődésének
uj jelenségei és távlatai
Magyar Pedagógia, 1979/2. 169-175. oldal
- SÁNTHA Pál: Az iskola és a művelődési otthon együttműködése
Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. 151 oldal
- SÁNTHA Pál: Diákok iskolai klubélete
Tankönyvkiadó, Bp., 1978. 155 oldal
- SÁNTHA Pál: Szabadidő-közösségek az iskolában
Tankönyvkiadó, Bp., 1980. 92 oldal
- SÁNTHA Pál: Az iskola és a közművelődési intézmények
Akadémiai Kiadó, Bp., 1982. 221. oldal
15. HUNYADY Györgyné: Közösségek empirikus vizsgálata a nevelésselméleti kutatásban
Pedagógiai Szemle, 1972/1. 97-106. oldal
- HUNYADY Györgyné: Tisztségviselők a közösség szerkezetében
Magyar Pedagógia, 1973/1-2. 39-53. oldal
- HUNYADY Györgyné: Attitűd-skála a közösségi beállítódás mérésére
Pedagógiai Szemle, 1973/6. 585-595. oldal
- HUNYADY Györgyné: Az osztályközösség szerkezete és a közösségi beállítódás összefüggése /Kandidátusi értekezés tézisei 1974/
Pedagógiai Szemle, 1975/2. 142-147. oldal
- HUNYADY Györgyné: A pedagógiai és szociológiai szempontok egysége a tanulóiifjúság kutatásában
Magyar Pedagógia, 1977/3-4. 359-363. oldal
16. HUNYADY Györgyné: Kollektivitás az iskolai osztályokban
Akadémiai Kiadó, Bp. 1977. 7-8. oldal
- ÁGOSTON György: A középiskolai közösségek rendszere
Magyar Pedagógia 1980/1.
17. SALAMON Zoltán: A középiskolások iskolai-közéleti tevékenységének vizsgálata szabadidő-karakterisztikájuk tükrében
/Kandidátusi értekezés tézisei 1973/
Pedagógiai Szemle, 1974/7-8. 703-713. oldal

18. LEWIN, A.: A nevelés rendszere
Tankönyvkiadó, Bp., 1973.
19. HAJNAL Albert: A modellek modellje. Rendszerkutatás.
Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 1973. 359-395.
oldal.
20. DURKÓ Mátyás: A köznevelés és közművelődés rendszere c.
téma kutatásához /Az MTA PKCS közleményei/
1975/1. 42-70. oldal
21. NAGY József: Köznevelés és rendszerelmélet
OKK, Veszprém, 1979. 286 oldal
22. CHURCHMAN, C. West: Rendszerelmélet
Statisztikai Kiadó Vállalat, Bp., 1977. 23. oldal
23. PETRIKÁS Árpád: A nevelési folyamat közösségi jellegének
értelmezéséről
Magyar Pedagógia, 1975/1. 129-140. oldal
PETRIKÁS Árpád: Nevelési jellegű kutatások - utkereső vi-
ták tükrében /A III. Nemzetközi Kutatásmethodikai
Szeminárium alapján/ Pedagógiai Szemle, 1972/12.
1104. oldal
24. HUNYADY Györgyné: Közösségek empirikus vizsgálata a neve-
léselméleti kutatásban
Pedagógiai Szemle, 1972/1. 97. oldal
25. GÁSPÁR László: A közösségi tevékenységekre épülő nevelé-
si folyamat általános vonásai /Tanulmányok a neve-
léstudomány köréből 1967./
Akadémiai Kiadó, Bp., 1968. 74. oldal
GÁSPÁR László: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az
általános nevelés tartalma
Akadémiai Kiadó, Bp., 1977.
26. PETRIKÁS Árpád: A kommunista nevelés elméletének koncepció-
nális kérdései
Magyar Pedagógia, 1976/1. 112. oldal
27. SÁNTHA Pál: i.m. 1982. 9. oldal
28. DARÓCZY Sándor: Tevékenységvizsgálat középiskolások köré-
ben
Pedagógiai Szemle, 1979/12. 1102-1110. oldal

29. NAGY József: 1.m. 137-144. oldal
30. VASTAGH Zoltán: Mikrocsoportok hatásmegszűrő szerepének kísérleti vizsgálata az általános iskola felső tagozatában /Kandidátusi értekezés, 1974. Kézirat/²
201-226. oldal
VASTAGH Zoltán: Mikrocsoportok az iskolai osztályokban
Akadémiai Kiadó, Bp., 1980.
31. SZEKERES Józsefné: Első osztályos tanulók közösséghez és önmagukhoz való viszonya
Pedagógiai Szemle, 1971/3.
KALMÁR Magda-LENDVAYNÉ ABA Ildikó: Társas kapcsolatok mikroszkóp alatt
Tankönyvkiadó, Bp., 1979. 161 oldal
BÓLYAI Imréné: Négy év egy osztályközösségben
Tankönyvkiadó, Bp., 1969.
32. ROZSNYAI Istvánné: Közösség születik
Tankönyvkiadó, Bp., 1968. 396 oldal
LORÁND Ferenc: A Kertész utcáiak
Magvető Kiadó, 1976. 475 oldal
33. V. Nevelésügyi Kongresszus I-II. 1.m.
Az állami oktatás helyzete ... 1.m.
34. A gimnáziumi nevelés és oktatás terve
Tankönyvkiadó, Bp., 1978.
Általános pedagógiai útmutató a gimnáziumi nevelés és oktatás tervének bevezetéséhez
OPI, 1978.
35. Ifjúságpolitikai dokumentumok 1-2.
Ifjúsági Lapkiadó Vállalat 1976.

Михай Кекеш Сабо:

**Исторические предпосылки некоторых вопросов
воспитания в духе коллективизма**

Автор в своей работе, которая является продолжением статьи, помещенной в "Ученых записках" 1984 г. под таким же названием, охватывает проблему воспитания в духе коллективизма в период после 1956 г. Он анализирует воспитательные устремления в период после ликвидации контрреволюции, ссылаясь на формирование отношений школьного самоуправления и движения молодежных коллективов. Он дает всеобъемлющую картину влияния, оказанного новыми исследовательскими устремлениями общественных наук на исследования в области педагогики. Автор перечисляет причины, которые на первый план общественного интереса выдвинули исследование проблем молодежи, координированное центральными органами исследования вопросов, затрагивающих молодежь. В качестве характерных черт исследования проблем молодежи после 70-х годов автор отчитывается о тех исследованиях, которые раскрывают контакты школы и культурно просветительных учреждений, функционирование системы школьных коллективов в свободное время. Автор рассматривает новые возможности, открывающиеся исследованию проблем с помощью системного метода и в то же время устанавливает, что явления, исследуемые в ходе анализа воспитательного процесса, возникают в сложной системе взаимосвязи и в зависимости от характера подхода к проблеме и его уровня, подчеркиваются или могут подчеркиваться различные элементы этой системы взаимосвязи. Наряду с характеристикой главных аспектов проблемного подхода, связанных с исследованием школьных коллективов,

В статье говорится о документах, которые дали своеобразные рамки и в то же время ориентирующие аспекты для характеристики и исследования теоретических и практических вопросов воспитания в духе коллективизма. После обзора истории воспитания в духе коллективизма автор подытоживает те вопросы, которые возникли в ходе предыдущих исследований среди коллективов учащихся средней школы, и исследование которых он считает важным и в будущем.

Kékes Szabó Mihály

Vorgeschichte einiger Fragen unserer kollektiven
Erziehung

Der Autor überblickt in seiner Arbeit - welche Fortsetzung seiner mit ähnlichem Titel in der Acta des Lehrstuhls 1984 erschienenen Arbeit ist - den Abschnitt unserer kollektiven Erziehung nach 1956. Er analysiert die Tendenzen innerhalb der Erziehung im Zeitabschnitt im Anschluss an die Niederschlagung der Konterrevolution und verweist auf die Entwicklung des Verhältnisses zwischen der Selbstverwaltung der Schulen und den Kollektiven der Jugendbewegung. Er gibt ein umfassendes Bild über den Einfluss, welchen die neuen Forschungstendenzen innerhalb der Partnerwissenschaften auf die pädagogische Forschung ausüben. Er schildert die Gründe, welche die Jugendforschung und eine umfassende, von Zentraler Stelle aus koordinierte Untersuchung der Jugendfrage in den Vordergrund des gesellschaftlichen Interesses stellten. Als charakteristischen Zug der sich in den siebziger Jahren entfaltenden Jugendforschung erwähnt er die Untersuchungen, welche das Verhältnis von Schule und Kultureinrichtungen und das Wirken des Systems von Freizeitkollektiven an den Schulen darlegten. Er behandelt die neuen Möglichkeiten, welche die auf system anschaulichen Problemasätzen beruhenden Untersuchungen erschliessen, stellt aber gleichzeitig fest, dass die in der Analyse des Erziehungsprozesses zu untersuchenden Erscheinungen eingebettet in ein kompliziertes Zusammenhangssystem auftreten und die verschiedenen Bestandteile

des Zusammenhangssystems in Abhängigkeit von Charakter und Niveau des Ansatzes mehr oder weniger nachdrücklich hervortreten bzw. hervortreten können. Neben der Darlegung der Aspekte der mit der Untersuchung der Schülerkollektive zusammenhängenden hauptsächlichen Problemansätze erwähnt er die Dokumente, welche der Beurteilung und Untersuchung der theoretischen und praktischen Fragen der kollektiven Erziehung einen spezifischen Rahmen, gleichzeitig aber auch Orientierungspunkte gaben. Im Anschluss an den Überblick der Geschichte der kollektiven Erziehung fasst der Autor die Fragen zusammen, welche im Laufe der bisherigen Forschung der Mittelschulkollektive auftraten und deren Untersuchung er in der Zukunft für begründet hält.

Komlóssy Ákos

A MUNKÁRA NEVELÉS NÉHÁNY NEVELÉSELMÉLETI KÉRDÉSE

Korunkban - részben a gazdasági reformpolitika, részben az iskolából érkező jelzések következtében - a munkára nevelés kérdései a hazai marxista pedagógiában ismét előtérbe kerültek. Tanulmányunkban a kérdés nevelésfilozófiai-neveléseméleti megközelítésére vállalkozunk. Ugy véljük, hogy a munkára nevelés elméleti alapjainak feltárása nemcsak a témáról mondhat újat, hanem a marxista pedagógián belüli viták tisztázásához is hozzásegíthet, ugyanakkor kétségtelenül vállalnunk kell azt a veszélyt, hogy a konkrét gyakorlati-iskolai megvalósítás számára viszonylag keveset tudunk mondani, még akkor is, ha elemzésünkben a gyakorlat tényeit nem tévesztjük szem elől.

I.

A munka fogalmának legkiérleltebb definícióját Marxnál a tőkében találhatjuk meg: "A munka mindenekelőtt olyan folyamat, amely ember és természet között megy végbe, amelyben az ember saját tetteivel közvetíti, szabályozza és ellenőrzi a természettel való anyagcseréjét." /1/ Ez a klasszikus meghatározás az alapja azoknak a marxista filozófiai és közgazdasági elemzéseknek, melyek következtetéseikben a munka folyamatának három mozzanatát emelik ki: /1/ a munka az ember céltudatos tevékenysége; /2/ a munka tárgyára irányul, /3/ termelési eszközökkel végzett tevékenység. Véleményünk szerint ez a fajta meg-

közelítés a definíció gazdagságának elég sematikus leegyszerősítése, emellett a nevelési folyamatban viszonylag kevésbé használható, illetve csak a nevelő tevékenységére alkalmazható. Számunkra használhatóbb Fukász György elemzése, amikor a következőket írja: "... a munka meghatározásából mindenekelőtt a következő elemeket kell kiemelnünk;

1. a munkafolyamat kölcsönhatás az ember és a természet között;
2. a munka céltudatos emberi tevékenység, a fej és a kéz tevékenysége;
3. a munka használati értékek előállítására irányuló céltudatos emberi tevékenység;
4. a munka a természet átalakítására irányul." /2/

Mint később látni fogjuk, ez az analízis már témánk szempontjából is jelentős, hiszen olyan elemeket tartalmaz, melyek az iskolai nevelőmunkában is tettenérhetők a meghatározók lehetnek.

Itt most szükségtelen, hogy a munkának az ember életében betöltött szerepére, az emberré válás folyamatában játszott funkciójára utaljunk. Közismert, hogy a marxizmus felfogása szerint nemcsak az emberréválásban volt meghatározó szerepe /"Az embereket az állatoktól megkülönböztethetjük a tudattal, a vallással, vagy amivel akarjuk. Ők maguk akkor kezdik magukat az állatoktól megkülönböztetni, amikor termelni kezdik létfenntartási eszközeiket; olyan lépés ez, amelyet testi szervezetük szab meg. Azzal, hogy létfenntartási eszközeiket termelik, az emberek közvetve magát az anyagi életüket termelik." /3//, hanem épp ezáltal az ember lényege munkavégző képessége, munkája, a munkafolyamat során létrejött viszonyok határozzák meg az ember helyét, helyzetét a társadalomban, a munka hozza létre a társadalmi viszonyokat. Ezért a munkafolyamatban az emberek nemcsak "anyagi életüket" termelik meg, hanem társadalmi életüket is. Minél tudatosabbá válik ez a folyamat az egyes emberben, minél tudatosabban termeli meg saját társadalmi-emberi viszonyait, annál inkább válik szabaddá, lép át a "szabadság birodalmába", s ebben az értelemben kezdődik az emberiség "igazi történelme" a kommunizmusban, abban a magas technikai színvonalon alapuló gazdasági-társadalmi rendszerben, melyben minden embernek lehetősége lesz a "szabadság-

ra", képességeinek legteljesebb és legsokoldalubb kibontakoztatására, ahol megvalósul a munkaidő és a szabadidő egysége.

Témánk szempontjából azonban sokkal fontosabb, hogy a távoli jövő helyett az emberiség "előtörténetére", a múltra és a jelenre /esetleg a közeli jövőre/ koncentráljunk, s azt nézzük, hogyan szakadt meg a munka és ember egysége, hogyan idegenedett el az ember lényegétől, a munkától, hiszen nyilvánvaló, hogy a munkára nevelés - legalábbis jelenlegi pedagógiai értelmében - éppen emiatt vált szükségessé.

A történelmi elemzés nyilvánvalóvá teszi, hogy a munkára nevelés problémája a teljes egyenlőségen alapuló ösközösségtörzsi időszakban fel sem merülhetett, nemcsak a nevelés "primitív" volta miatt, hanem mert egyszerűen a természeti népek létformája magától értetődőnek találta a munkát, ez volt az ember természetes létformája. A munkamegosztás fejlődése, s ennek révén az osztálytársadalmak kialakulása eredményezi a munkától való elidegenedést. Minél fejlettebb a munkamegosztás, illetve az ehhez kapcsolódó kizsákmányolás, annál erőteljesebben jelentkezik, annál szélesebb emberi réteget érint a munkától való elidegenedés, s annál inkább fogalmazódik meg a munkára nevelés igénye a pedagógiai elméletben és nevelési gyakorlatban.

Az elidegenedés lényegét Marx már a Gazdasági-filozófiai kéziratokban megfogalmazza: "Miben áll mármost a munka külsővéidegenné válása? Először abban, hogy a munka a munkás számára külsőleges, azaz nem tartozik lényegéhez, hogy tehát munkájában nem igenli, hanem tagadja, nem jól, hanem boldogtalannak érzi magát, nem fejt ki szabad fizikai és szellemi energiát, hanem fizikumát sanyargatja, és szellemét tönkreteszi. Ezért a munkás csak a munkán kívül érzi magát magánál levőnek, a munkánál pedig magán kívül levőnek... Munkája ennél fogva nem önkéntes, hanem kényszerű, kényszerszermunka." /4/ Ugyanitt találjuk meg a munka elidegenülésének következményeit: "Azáltal, hogy az elidegenült a munka az embertől 1. elidegeníti a természetet, 2. önmagát, saját tevékeny funkcióját, élettévékenységét, azáltal elidegeníti az embertől a nemet, a nembeli életet számára az egyéni élet eszközévé teszi ... Merthogy először is az embernek a munka, az élettévékenység, a termelő élet maga csak eszközként jelenik meg, egy szükséglet, a fizikai egzisztencia fenntartása szükségletének kielégítésére." /5/

Az elidegenülési folyamatnak pedagógiai-nevelési következménye, hogy a nevelési célban, illetve a nevelési gyakorlatban megjelenik a munkára nevelés követelménye. Ezt találjuk meg már az ókorban, akár Arisztotelészre gondolunk¹, aki csak a szellemi tevékenységet tartja emberhez méltó munkának, s logikusan tekinti a rabszolgát "beszélő szerszámnak", akár Platon kasztrendszerű utópisztikus társadalomképére, melyben az emberek egy részét csak egyoldaluan dolgozónak kell kiképezni. De ez az alapja a keresztény középkor "Ora et labora" parancsának is. Emiatt keresik az utópista szocialisták a munkára nevelés különböző módjait, kerül társadalomfilozófiájuk középpontjába a munka humanizálásának keresése, a munka és ember egységének helyreállítása. A folyamat polgári "megoldásaként" épül be a munkára nevelés fogalmába az erkölcsi tulajdonságok rendszere, mint pl. a megbízhatóság, kötelességtudat, pontosság, lelkiismeretesség stb., másrészt ezzel párhuzamosan megkezdődik a munkafolyamat "humanizálása": az anyagi érdekeltség fokozása, a munkás "tulajdonosi érzésének" fokozására kísértékű részvények kibocsátása, a nemzeti büszkeségre való hivatkozás stb.

II.

Az a tény, hogy a szocializmust építő, a kizsákmányolást megszüntető társadalmakban is centrális kérdésként jelentkezik a munkára nevelés feladata, csak látszólag mond ellent eddigi gondolatmenetünknek. Ugyanis a kizsákmányolás megszüntetése, a termelési eszközök társadalmi tulajdonba vétele nem hozza automatikusan magával a munka külsővé-idegenné válásának megszüntét, csupán ennek a lehetőségét teremti meg. Továbbra is fennmaradnak olyan tényezők, mint a rendkívül szélsőséges munkamegterhelés, a szellemi és fizikai munka esetenkénti erőteljes szétválása, a technikai-technológiai fejletlenségből adódó - viszonylag kevés szellemi-emberi képességet igénylő - un. segédmunka megléte, a szalagrendszerű termelés, a tudat viszonylagos elmaradottsága a léthez képest, a szocialista demokrácia kibontakozásának akadozása stb., melyek nyilvánvalóvá teszik, hogy az elidegenülési folyamat megszűnése is hosszú időt vesz igénybe, csak fokozatosan valósulhat meg az ember és munka egységének helyreállítása. Emiatt nyilvánvaló,

hogy a munkára nevelés kérdéseivel, feladatával még hosszú ideig számolnunk kell, a nevelési intézmények /iskola, család/ tevékenységéből nem iktathatjuk ki ezt a szocializációs feladatot. A neveléstudományi-nevelésfilozófiai kutató számára pedig magától értetődő feladat, hogy keresse ennek a legjobb megoldási lehetőségeit, illetve vizsgálja az eredménytelenség okait.

A magyar marxista pedagógiai elméleti irodalom egyik áramlata a munkára nevelés feladatát az erkölcsi nevelés problémakörébe sorolja be. Ehhez alapot ad egyrészt az, hogy a szocialista erkölcs egyik alapelve - a marxista etika szerint - a munkához való szocialista viszony, másrészt az, hogy az ideológiai megfogalmazások is általában erkölcsi kérdésként kezelik a munkavégzést. /Az 50-es évek "A munka becsület és dicsőség dolga" slogenjétől a "mindenki képességei szerint" elvégig a hivatalos ideológiai jellegű megfogalmazások előszeretettel kezelik a munkához való viszonyt, a munkavégzés milyenségét erkölcsi-etikai kérdésként./

Ez a megközelítés kétségkívül tartalmaz reális mozzanatoakat, azonban miután nem történt meg - etikai szinten sem - a munkához való szocialista viszony tartalmának az elemzése, feltárása, ez az út szükségszerűen vezetett el az erkölcsi tulajdonságok számbavételéhez, tételes felsorolásához, s ezen keresztül a tanuláshoz mint a munkára nevelés legfontosabb - esetenként egyedüli - módszeréhez. Ugyanakkor amilyen mértékben romlott a hazai munkamorál társadalmi méreteiben /de legalábbis amilyen arányban felszínre kerültek a munkafegyelem problémái, azaz véleményünk szerint nem egyértelműen tisztázott, hogy tényleges romlási folyamatról van szó az elmúlt 1-2 évtizedben, vagy csupán ma már nyitabban beszélünk, írunk róla, mint korábban/, olyan mértékben lazult az iskolai tanulási fegyelem. Ehhez kétségtelenül hozzájárultak bizonyos oktatáspolitikai döntések, irányelvek, illetve hangulatkeltések az iskolai szigorúság, követelmények ellen, de alapjában az iskola nem lehet jobb, mint az őt körülvevő társadalmi közeg. Ebben a légkörben szükségszerűen jelentkeztek újra azok a reformpedagógiai elképzelésekben gyökerező "ujítások", melyek a tanulmányi fegyelem bomlásáért az iskolai pedagógiai munkát tették felelőssé, az unalmas tanórákat: a diák érdeklődésének

kiiktatásában, illetve az életidegen, gyakorlatiatlan, túlterhelő tananyagban látták a hiba okát. Következtek a sorozatos tantervi reformok, melyek lassan az iskolai munka minimális stabilizálását is aláásták, a pedagógusokat elbizonytalanították, s végeredményben a mai iskolai-pedagógiai-nevelési helyzethez vezettek el. /6/

A másik vonulat, mely főleg az utóbbi évtizedben hallatja erőteljesen a hangját a munkára nevelést nevelési fő feladatként, kiemelten kezeli. E megközelítési mód kiindulópontja: a nevelési cél a társadalmi gyakorlatra való felkészítés. Ezért felfogásuk szerint a nevelésnek azokat a tevékenységi módokat kell közvetítenie, melyek a társadalom reprodukciójához szükségesek. Véleményük szerint a szocializáció megelőzi az intézményes nevelést, mintegy előfeltétele annak. Fogalmi strukturájuk szerint a szocializáció "a mindennapi élet követelményeinek, tárgyainak, nyelvének, szokásainak, szerepeinek közvetlen, tapasztalati elsajátítása", s mint ilyen, előfeltétele az intézményes nevelésnek, mely a társadalmi gyakorlat tevékenységi formáit közvetíti, míg a művelődés tulajdonképp öntevékeny, önként vállalt, érdeklődésen alapuló elsajátítási forma. /7/ E koncepció szerint az intézményes /iskolai/ nevelésnek négy fő területe van: tanítás-tanulás, munka-termelés, közéleti-politikai tevékenység és szabadidős művelődési formák. Az iskolának szükségszerűen a tanuló, a gyerek, a fiatal egész életét át kell fognia, szabályoznia kell, s ez igazán csak az egész napos iskoláztatás körében valósítható meg. Ha ebben a folyamatban a család részt vesz, azt csak az iskolán belül, illetve az iskola által szabályozott keretekben teheti; de nem is lényeges a család, mert szocializációs funkcióját már az iskolai nevelés megkezdése előtt el kellett látnia. /Kétségtelen, hogy mindezt így nem fogalmazza meg Gáspár László, a vonulat egyik legjelentősebb elméleti képviselője, de gondolatmenetét következetesen - ad absurdum - végigvive csak ezek a következtetések vonhatók le./

A koncepciónak arra a hiányosságára, hogy intézményes nevelésnek csak az iskolai nevelést tekinti, itt most nem kívánunk kitérni, azért sem, mert témánkat mi is döntő módon a munkára nevelés iskolai megvalósítására kívánjuk korlátozni. Fontosabbnak tartjuk annak kiemelését, hogy Gáspár László vé-

leménye szerint az iskolai tanítás-tanulás folyamata nem tartozik a művelődés fogalmába. A vita e területen a két koncepció között abban van, hogy míg az előbbi vonulat Ágoston György művelés-művelődés dialektikus fogalompárját a nevelés objektív illetve szubjektív oldalának tekinti, s így megteremti az általános és konkrét, a társadalom és az egyén dialektikus egységének a lehetőségét. Ezzel a felnövekvő nemzedék társadalmi feladatokra való felkészítésében az egyes intézményeknek hangsúlyosabb és körülhatároltabb feladatokat ad /az iskolának elsősorban az oktatást/. Az utóbbi koncepció nem az intézmények közötti munkamegosztásra helyezi a hangsúlyt, hanem a társadalmi érettség eléréséig inkább életkori szakaszokat különböztet meg, s ennek megfelelően alakít ki funkciókat és feladatokat: először a család szocializál, azután az iskola nevel /természetesen mindezt a Gáspár László által használt értelemben/. Mivel ez az iskola "szocialista nyitott iskola", bizonyos társadalmi hatásokat beenged az iskolába, de inkább megteremti, szimulálja a társadalmat az iskolában. Azaz Gáspár László véleménye szerint az iskolának az a funkciója, hogy mindazokat a szerepeket, melyeket a felnőttek a társadalomban be kell töltenie, az iskolában gyakoroltassa: vagyis egy kis társadalmat szimuláljon, ahol a gyerekek eljátszhatják /s ezáltal megtanulhatják/ a társadalmi szerepeket. Kis településen, mint Szentlőrinc, ez azt kívánja, hogy az iskola maga teremtsen meg ennek az összes feltételét, másutt - pl. a pécsi Nevelési Központban - ennek csupán egy részét valósítja meg maga az iskola, a többi tevékenységi részt az iskola irányítása alatt/mellett a kulturcentrum realizálhatja.

A fogalmaknak ez az értelmezése még egy - témánk szempontjából már közvetlenül is fontos - következménnyel jár. Nevezetesen: abból, hogy az intézményes nevelésben csupán a művelődés alapul az érdeklődésen, az öntevékenységen, szükségszerűen következik, hogy az iskolai nevelésben csupán ez a "szabadság birodalma", egyedül itt van lehetősége az egyénnek önmaga megvalósítására, a többi területre a kényszer nyomja rá a bélyegét, azaz az iskolai életben is mereven kettéválasztja a munkaidőtől a szabadidőt, s óhatatlanul azok a sokat támadott erkölcsi tulajdonságok kapnak vezető szerepet, melyeket szavakban elítél a hagyományos iskolai nevelésben. /Hangsúlyozni ki-

vánjuk, hogy itt nem a szentlőrinci iskolakísérlet kritikáját kívánjuk adni, hanem kizárólag Gáspár László elméleti koncepciójának néhány - témánk szempontjából fontos - kérdésére hívjuk fel a figyelmet./

Gáspár Lászlónál a tanítás-tanulás és a munka-termelés még egyenrangú tevékenységi területként jelennek meg, melyek a másik két területtel rendszert alkotnak. Ugyanakkor az ehhez a koncepcióhoz csatlakozó Mihály Ottó - Loránd Ferenc szerzőpárosnak a közelmúltban - a szocialista pedagógiai megújulás igényével - megjelent könyve már szélsőségesen fogalmaz ebben a kérdésben: "Az egész történelemre az a jellemző, hogy akik tanultak, azok nem termeltek; akik viszont termeltek, azok nem tanultak elemi /napjainkban alapozó-kötelező/ szinten túl. A szocialista társadalomra vár az a feladat, hogy a szellemi és fizikai munka, valamint a szellemi és fizikai munkára való felkészítés között lévő szakadékot megszüntesse." /8/ Az idézett gondolat több szempontból is hibás, vitatható. Nem értünk egyet a termelésnek ilyen vulgáris leszűkítésével. Véleményünk szerint nem csupán a közvetlen anyagi előállítás tekinthető termelésnek, hanem az ezt megelőző tervező, illetve az irányító-vezetői munka is a termelés szerves része. A közvetlen termelő munka sem egyforma, s már régóta nem elegendő az alapiskolázás a termelőmunkához, ez legfeljebb a korakapitalizmus időszakában volt érvényes, azóta - a technikai-technológiai fejlődésnek megfelelően - egyre magasabb szintű iskolázottság szükséges, legalábbis a termelői folyamatok bizonyos színvonalán. Másrészt véleményünk szerint a szellemi és fizikai munka közötti szakadék megszüntetése nem a szocialista társadalom feladata, ezt a megosztottságot a technikai fejlődés hozta létre, s fogja megszüntetni. Kétséggel a munkától való elidegenülés egyik oka a szellemi és a fizikai munka közötti megosztottság, de ez nem elsősorban a társadalmi tényezők függvénye, hanem a technikai fejlődésé. Adott technikai-technológiai szinten szükségszerűen szétválik a szellemi tevékenység a konkrét anyagi munkától, de mindkettő a termelési folyamat szerves része. /Az épület tervezője és kivitelezője egyaránt termelő tevékenységet folytat, vagy a középkori céhes mester még maga tervezi és hozza létre a kész terméket, de a manufaktúrában már valaki megtervezi a kész terméket, míg többek a munkafolyamat mozzanatait végre-

hajtják a ezáltal előállítják, ha úgy tetszik megtermelik az árut. De a folyamat két mozzanata szétválaszthatatlan abban az értelemben, hogy mindkettőre szükség van./ Minél fejlettebb technológiával dolgozik napjainkban egy vállalat, annál inkább igényli a magas műveltségű /tanult/ munkásokat. Ebben a folyamatban válik a tudomány is termelő erővé. A szocialista társadalom feladata a munkától való elidegenedés megszüntetésében a munka termékétől való elidegenülés megszüntetésében rejlik a kiszákmányolás megszüntetésével. Ha a /szellemi és fizikai/ termelő átlátja a munkafolyamat egészét, a terméket sajátjának látja, önmaga tárgyiasításának-tárgyasulásának, az önmegvalósítás egyik lehetőségének, akkor szűnik meg a munka kényszer jellege, az elidegenülés. Ennek megvalósulásához két feltétel szükséges: egyrészt a kiszákmányolás megszüntetése /szocialista-kommunista társadalom/, másrészt technikai-technológiai fejlődés /a szellemi és fizikai munka egységének helyreállítása/. Véleményünk szerint ez utóbbi mozzanat - legalábbis bizonyos mértékig - független a szocialista társadalomtól. Miként a tan kötelezettség bevezetése, az alapiskolázás megvalósítása is a technikai fejlődés követelménye volt a 19. században, ugyanúgy a középfokú iskolázottság általánossá válása századunk második felében sem a szocialista társadalom humanizmusának, hanem a technikai-technológiai fejlődésnek az eredménye. Véleményünk szerint ez a technikai-technológiai fejlődés /ha úgy tetszik tudományos-technikai forradalom/ fogja visszaállítani a munkafolyamatban a szellemi és fizikai munka egységét, a munka totalitását, azaz a munkának azt a sajátosságát, melyet a korábban idézett Fukász György a "kéz és a fej együttes tevékenységének" nevez, s ebben az egységben biztosan jelentősebb szerephez fog jutni a fej, az ember szellemi képessége, ez a speciálisan emberi sajátosság.

III.

Gondolatmenetünkben most jutottunk oda, hogy állást kell foglalnunk a munkára nevelés kérdésében. Elméleti kiindulópontnak fogadjuk el a Pedagógiai Lexikon meghatározását: "a munkára nevelés a nevelési folyamat egészére kiterjedő és egészét átható komplex tevékenység, melynek eredménye az aktív, kezdeményező, alkotó ember, aki tud és szeret dolgozni, akiben

kialakult a munkához való szocialista viszony. A korszerű értelemben vett munkára nevelés alapvető feltétele az iskola egész tevékenységének olyanná alakítása, hogy abban az elmélet és gyakorlat egységében megvalósuló szellemi és fizikai munka sokféle változata s a szűkebb értelemben vett iskolai /tanulási/ tevékenységet körülvevő munkaformák egész rendszerre álljon a gyermekek, serdülők és ifjak rendelkezésére, s amelynek vonzó légköre tegye lehetővé a legkülönbözőbb munkafeladatok alkotó jellegű végzését."/9/ A definíciót azért érezzük elfogadhatónak, mert tartalmazza a cél-tartalom/feladat/-módszer egységét, s mindhárom mozzanat megfelel mind a jelen, mind a jövő igényének. Ugy véljük, hogy már ma is csak egyetlen cél lehetséges a nevelés előtt: az aktív, alkotó ember kialakítása, még akkor is, ha napjainkban a termelési-technológiai folyamatban még nem mindenki végezhet ilyen jellegű munkát. Egyértelműen az a véleményünk, hogy e cél érdekében feladatunk a munkához való szocialista viszony kialakítása: ezen kettős feladatot értünk, egyrészt a megfelelő munkakultúrának a kialakítását, beleértve a szaktudás szellemi és fizikai részét, valamint a munkaesztétikát, másrészt a munka-erkölcsöt azokkal a mozzanataival, amelyek meghaladják a polgári felfogásból eredő egyébként fontos összetevőket, azaz a kötelességtudat, pontosság, fegyelmezettség stb. mellett az aktív kezdeményezőkézségséget, a felelősségérzetet, a kreatív részvételt az egész folyamatban, vagy másképp fogalmazva: a tanuló se csak kötelességtudatból, fegyelmezettségből végezze el feladatait az iskolában, hanem tudatosan, aktívan vegyen részt a nevelési folyamatban, az egész iskolát hassa át a munkaöröm, az önmegvalósítás lehetőségének élménye.

A kérdés az, milyen munkaformákkal tudja az iskola feladatát megvalósítani, vagy még inkább sarkítva a kérdést: a hagyományos tanítási-tanulási tevékenység elegendő-e ehhez, alakítható-e úgy, hogy elérjük vele a kívánt célt, vagy szükséges valamilyen egyéb fizikai munkatevékenység beiktatása is az iskolai nevelési folyamatba. Ahhoz, hogy erre a kérdésre választ tudjunk adni, érdemes figyelembe venni Fukász György megállapításait: "... nem minden emberi tevékenység, mégcsak nem is minden céltudatos emberi tevékenység minősíthető munkának -, hanem csupán az a céltudatos emberi tevékenység, amely érték,

termék előállítására irányul, s így része az összmunkának."/11/ Ha mindezt elfogadjuk, akkor megállapítható, hogy a tanítási-tanulási folyamat a pedagógus oldaláról egyértelműen munkaként kezelhető, de hogyan értékelhető mindez a tanuló oldaláról, illetve ennyiben tekinthető a tanulás munkának?

Meggyőződésünk, hogy a klasszikus tanulási folyamat önmagában képes lenne kialakítani azokat az erkölcsi tulajdonságokat, melyeket már többször felsoroltunk. De az is, hogy ez lényegében csak a polgári munkaerkölcs kialakításához elegendő. Ahhoz, hogy ezen túlmenően a szocialista munkaerkölcs kialakításában is előrelepjünk valami más is kell. Számunkra nyilvánvaló, hogy ez a valami más nem szükségszerűen valamilyen manu-fakturális-manuális fizikai munka szervetlen beépítését jelenti az iskolai nevelési folyamatba, hanem egyrészt a tanítási-tanulási folyamatba kell beépíteni azokat a motivációs tényezőket, melyek a tanuló számára is lényegi tevékenységgé teszik a tanulást, másrészt meg kell keresni azokat a lehetőségeket, melyek a fizikai munka gyakorlatát jelenthetik a diákok számára. /Meg kell jegyeznünk, hogy ez utóbbi feladat csupán az általánosan képző iskolákban jelentkezik, hiszen a középfokú szakképzés már régen megoldotta ezt, s miután ott a munkaoktatás a tanítási-tanulási folyamat szerves része, a munkára nevelésnek totális komplex rendszere adott. Más kérdés ennek hatékonysága és eredményessége, ezzel itt és most nem kívánunk foglalkozni./

A tanítási-tanulási folyamat "megjavításának" útja - véleményünk szerint - semmiképp nem e folyamat háttérbe szorítását jelenti /mint azt Mihály Ottóék felfogása sugallja/, s végképp nem a reformpedagógiában gyökerező érdeklődésen alapuló megoldásokban keresendő, hanem a tanulói érdekeltség felkeltése; az a nevelői magatartás, mely a tanuló számára is világgossá teszi, hogy a tanórán /és az otthoni tanulás során/ oeltudatos emberi tevékenység folyik, mely értéket állít elő. Azaz a tanuló is érezze, tudja, hogy miért tanul, művelődése által milyen értéket állít elő, s ne kényszer, külső fenyegetés és egyéb körülmények kényszerítsék egyéni képességei kibontakoztatására. Ennek megvalósulásához nyilván számtalan feltétel szükséges, melyekkel itt nem kívánunk foglalkozni, mert ezek elsősorban gyakorlati, oktatáspolitikai feladatok,

s nem a neveléstudományi elemzésnek kell megoldania. Hasonlóan másodlagosak e tekintetben a didaktikai-módszertani kérdések; hogyan kell a tanítási-tanulási folyamatot szervezni, milyen tanulói gyakorlatokra van szükség, hogyan kell aktivizálni a diákokat, milyen munkáltató eszközökre van szükség stb.

Bonyolultabb és izgalmasabb kérdés, hogy lehetséges-e valamilyen effektív munkafolyamat beépítése az iskolai életbe. Mint egy zárójelentes megjegyzés erejéig utaltunk már rá, ez az általánosan képző iskolák problémája, különösen, ha olyan szerves megoldást keresünk, mint az a szakképzésben megvalósult. A szocialista neveléstörténet során már több kísérlet is történt erre, azonban ezek bevallott vagy nem bevallott kudarchoz vezettek. Elég itt Lunacsarszkij munkaiskolájára, vagy a hazai politechnikai oktatás különböző kísérleteire utaltunk. Számunkra nem megnyugtató ebből a szempontból Gáspár László szentlőrinci kísérlete sem. Mind a megjelent tanulmányok, mind a személyes tapasztalataink azt jelzik, hogy lényegét tekintve ő sem tudott túllépni a Kerschesteiner-féle munkaoktatáson, s alapján elég szervesen, inkább a kényszeren alapuló, elidegenítő hatású munkát iktatott be, semmint valamilyen szerves, az iskolai életbe hozzátartozó, személyiségfejlesztő, képességeket kibontakoztató munkát. Arra gondolunk, hogy a tanulók döntő többsége számára az adott munkalehetőségek nem értékteljesítő-megvalósító munkaként jelennek meg, így mind a munka termékétől, mind magától a munkától elidegenülnek. Lényegében hasonló gondot jelentenek a minden iskolában hagyományos őszi mezőgazdasági munkák, s ezért nincs igazán nevelő értékük leggyakrabban a különböző társadalmi munkáknak sem.

A problémát nyilván az jelenti, hogy lehetséges-e ma az iskolákban olyan fizikai munkát szervezni, mely tényleges termelő munka, lehetőleg szimulálja a nagyüzemi /ipari vagy mezőgazdasági/ termelést, ez a munka beépíthető-e az iskola értékrendjébe, a nevelési folyamatba. Véleményünk szerint csak az olyan munkának van személyiségformáló hatása, mely értékteljesítő, s ez az értékteljesítési folyamat a tanuló számára is átélhető, pozitív hatású; ha úgy tetszik, szükségletként jelentkezik. A mai nagyüzemi ipari és mezőgazdasági termelés, a szigorú technológiai rend, a bonyolult és egyre bonyolultabbá váló termelési folyamat nyilvánvalóan nem tud /és nem is akar/ mit

kezdeni a szakképzetlen gyermekmunkával. Az iskolai tanműhelyek /gyakorló kertek/ pedig csupán a korszerűtlen, a mai termeléstől elég távol eső manuális munkát tudják csak nyújtani. Ezt nevezhetjük bármilyen tantárgynak, a tanulók többségének döntően nem pozitív, hanem inkább negatív hatású élményt ad. A probléma megoldására - véleményünk szerint - két megoldás kínálkozik, de legalábbis mai ismereteink szerint két megoldást látunk. Az egyik lehetőség olyan tantárgyi struktúra kialakítása, melynek szerves részét képezi az általános műszaki műveltség s az ehhez kapcsolódó fizikai-manuális tevékenység. Ugy véljük, nem szükségszerű, hogy ennek oktatása már az általános iskola 1. osztályában elkezdődjék, hanem valamikor a felsőbb évfolyamokon kellene indítani. Természetesen ennek kialakítása elvileg a könnyebb feladat, elfogadtatása, természetessé válása a nehezebb és hosszabb időt igénylő feladat. /Arra gondolunk, hogy mindmáig nem épült be az általános műveltségképünkbe a műszaki kultúra, ez óhatatlanul megnehezíti minden fentebb említett törekvés megvalósulását./ Egy ilyen "tantárgy" az elmélet és gyakorlat egységében, az elméletre épülő gyakorlat alapján jól szimulálhatná a szellemi és fizikai munka egységét, a munkafolyamat értékteremtő jellegét és megalapozhatná a szakképzést.

A másik lehetőség az NDK-beli gyakorlat. Az NDK-ban minden vállalatnak létre kell hoznia a maga "tanműhelyét", melyben általában a vállalat jellegének megfelelő termelő munkát végeznek a tanulók a 7. osztálytól kezdődően. Ezekben a Polytechnische Schulékban a tanulók egyrészt közvetlenül kapcsolatba kerülnek az ipari termeléssel, másrészt tényleges produktív munkát végeznek, termékeiket az állami szabványok szerint minősítik, megfelelő normában dolgoznak, s ezáltal a tényleges termelési folyamatot élhetik át. /Az, hogy ez a módszer hogyan valósítható meg, hogyan adaptálható a magyar viszonyokra, milyen érdekeltségi rendszert kell beépíteni stb. nyilván hosszabb és részletesebb elemzést igényelne, itt csupán annak lehetőségére kívántuk felhívni a figyelmet, hogy elvileg van lehetőség az oktatás és a termelés összekapcsolására napjainkban is./

IV.

Eddigi elemzésünkéből nyilvánvaló, hogy a munkára nevelést a szocializációs folyamat centrális kérdésének tekintjük. Ugyanakkor nevelésméleti szempontból nevelési fő feladatként való kiemelését nem tartjuk szükségyszerűnek. Számunkra a művelés-művelődés fogalompár mint a nevelés két oldala meggyőzőnek tűnik, s e két oldal Ágoston György által felvázolt feladatrendszere, úgy véljük, átfogja a személyiségformálás egészét. /12/ Más kérdés, hogy e feladatrendszer részletezésében hol milyen hangsúlyt teszünk a munkára nevelés összetevőire /nyilvánvaló, hogy ebben az osztályozásban a munkára nevelés tartalma több feladatban is megjelenik/, illetve, hogy erre a feladatrendszerre milyen iskolai gyakorlat épül. Ugyanígy elfogadhatónak tartjuk a Mihály Ottóék által felvázolt több dimenziós feladatrendszert is. /13/ A kérdés csupán az, hogy melyik feladatrendszer hogyan tud funkcionálni az iskolai-nevelői gyakorlatban. Ez utóbbi rendszernek kétségek nélkül léteznek olyan veszélyei, hogy a személyiségalkitást tulzatosan szétparcellázza, s ebből adódóan egy-egy tevékenységi forma egy-egy nevelő /tanár/ feladatként jelenik meg, s elveszik az iskolában a tanulói személyiség teljessége, totalitása.

Ez a veszély azért is reális, mert - véleményünk szerint - az iskolai nevelés jelenlegi gondjai, bizonyos kudarcai döntő módon összefüggenek a munkától való elidegenedés iskolai jelentkezésével. Különböző okok miatt az iskolában is egyre élesebben jelentkeznek az elidegenülés jelei. Ugy tűnik, hogy kicsit megkésve, vagy legalábbis utoljára az iskolát is elérte az elidegenülés folyamata. Marx írja a Gazdasági-filozófiai kéziratokban, hogy "... egyik következménye annak, hogy az ember elidegenült munkája termékétől, élettevékenységétől, nembeli lényétől, az embernek az embertől való elidegenülése..." /14/ Ez jelentkezik ma iskoláinkban, az egész nevelési folyamat elszemélytelenedett, felbomlott a tantestület közösségi jellege, egysége, tanár és tanár kapcsolat nélkül, idegenként tekint egymásra, ennek szükségszerű következménye, hogy elidegenült tanítványaitól is, s a nevelés az a munka, mely közvetlen személyes kapcsolat nélkül sem lehet eredményes, a szocializáció egész folyamat megköveteli a közvetlen emberi kommunikációt, a

személyes érzelmi kapcsolatot. Ennek hiánya még a legszebb célokat is hiu ábrándokká változtatja. Így az egész nevelési folyamatban /ezen belül a munkára nevelésben/ csak akkor várhatunk eredményeket, ha ezt az "elszemélytelenülési" folyamatot sikerül megállítanunk, illetve visszaállítani az emberi kapcsolatokat az iskolában.

J e g y z e t e k

1. MARX: A tőke, I. köt. Kossuth Kk. Bp. 1961. 170-171. old.
2. FUKÁSZ György: A munka filozófiája. Kossuth Kk. Bp. 1965. 19-20. old.
3. MARX-ENGELS Művei, 3. köt. Kossuth Kk. Bp. 1960. 23. old.
4. MARX: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből. Kossuth Kk. Bp. 1962. 47-48. old.
5. i.m. 49. old.
6. Általában ezt a felfogást képviseli valamennyi egyetemi-főiskolai neveléstudományi tankönyv. Részletesen: ÁGOSTON György: A munkára nevelés. Acta Univ. Szegediensis de Attila József Nom. Sectio Paed. et Psych. 23.
7. GÁSPÁR László: A szentlőrinci iskolakísérlet. Tankönyvkiadó, Bp. 1983. 26-27. old. "Korszerű nevelés" sorozat
8. MIHÁLY Ottó - LÓRÁND Ferenc: Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. OPI, Bp. 1983. 64. old.
9. Pedagógiai Lexikon III. köt. Akadémiai Kiadó, Bp. 1978. 187. old.
10. Vö.: KOMLÓSSY Ákos: A munkára nevelés, a szakképzés és a pályaválasztás a Pedagógiai Lexikonban, OPI, 1979. Kézirat
11. FUKÁSZ György: id. mű 46. old.
12. ÁGOSTON György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelés célja. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976.
13. MIHÁLY Ottó - LÓRÁND Ferenc: id. mű 58-81. old.
14. MARX: Gazd.fil. kéziratok. id. kiadás 51. old.

Акош Комлоши:

Некоторые теоретические вопросы трудового воспитания

На основе анализа понятия труда, данного К. Марксом, понятно, что педагогическая проблема трудового воспитания является следствием превращения труда во внешне-отчужденный труд. До тех пор пока отчуждение труда или его возможность — исторический факт, нам необходимо считаться с трудовым воспитанием. Чем сильнее основывается общество на труд, тем более центральное место занимает в нем задачи воспитания.

Современная венгерская педагогическая литература по этому вопросу имеет разные точки зрения. Задача современности заключается в том, чтобы вслед за выяснением теоретических вопросов приступить к реорганизации школьной жизни таким образом, чтобы она стала органической частью разумного труда.

Komlóssy Ákos *

Einige erziehungstheoretische Fragen der Erziehung zur Arbeit

Das pädagogische Problem der Erziehung zur Arbeit ist ausgehend von der Analyse des marxistischen Arbeitsbegriffes eindeutig Folge der Verselbständigung, der Entfremdung der Arbeit. Solange die Entfremdung der Arbeit oder deren Möglichkeit eine historische Tatsache ist, müssen wir mit der Erziehung zur Arbeit rechnen. Diese Erziehungsaufgabe steht um so mehr im Mittelpunkt, je stärker eine Gesellschaft auf der Arbeit beruht.

Die zeitgemäße ungarische pädagogische Literatur nimmt in dieser Frage verschiedene Standpunkte ein. Aufgabe unserer Tage ist es, im Anschluss an die Klärung der theoretischen Fragen das Schulleben so umzugestalten, dass die sinnvolle Arbeit zum organischen Bestandteil dieses Lebens wird.

Konez János

MŰVELŐDÉSPOLITIKÁNK NÉHÁNY KÉRDÉSE

A felszabadulás utáni négy évtized művelődéspolitikája számos tényező együtthatása következtében alakult ki és fejlődött napjainkig. Ez alatt korszakos eredmények születtek és hasonlóak várnak megoldásra a következő évtizedekben. E helyen nem törekszünk teljességre egyik megközelítésben sem, csupán néhány számunkra elméletileg is fontosnak látszó tényezőt törekszünk tézisszerűen felvázolni. Az áttekintés során a rendelkezésre álló dokumentumok mellett nagymértékben támaszkodunk azokra a gyakorlati tapasztalatokra, amelyek az évtizedek során a művelődéspolitikai munkában felhalmozódtak.

A művelődéspolitika fogalmi meghatározását lexikonok, kézikönyvek tartalmazzák. Ezek idézését nem tartjuk indokoltnak. A lényegét tekintve a művelődéspolitikát úgy tekintjük, mint a politika egészének, a társadalom, a gazdaság, az életszínvonalpolitikával szoros kölcsönhatásban fejlődő részét. A művelődéspolitika alkotó részeit tekintve a tudomány-, az oktatás-, a közművelődés- és a művészetpolitika együttes fejlődésére gondolunk. A szélesen értelmezett művelődéspolitika alkotórészeként tartjuk számon a tömegkommunikációt is. Mindezeknek alapvető fontosságú ideológiai elemei vannak. A kultúra fogalmi rendszerébe a szellemi elemek mellett a testkultúra is fontos tényező. A felszabadulást követően a népi demokrácia, majd a szocializmust építő társadalom művelődési politikájának kialakítása során több tényezővel kellett reálisan számolni.

Ezek egyike a Horthy-korszak ránk hagyott öröksége. Ennek számos jellemzője közül csupán néhányat emelünk ki. A magyar szellemi élet számos kiválósága alkotott a tudományok, az oktatás és a művészetek területén, zömük azonban kénytelen volt nélkülözni a szükséges társadalmi támogatást. A szépszámu Nobel-díjas magyar származású tudós közül csupán Szent-Györgyi Albert volt, aki az idehaza elért eredményeiért kapta meg a legmagasabb nemzetközi elismerést. Derkovics Gyulától József Attiláig kiváló alkotóművészek sora örlődött fel a korszak szellemi-gazdasági nyomorúságában. A hivatalos ideológiát a nacionalizmus, az ipredentizmus, a szovjetellenesség, az antiszemitizmus egyaránt jellemezte. A hivatalos kulturpolitika olyan körülmények között nyilatkozott "a magyar kulturfőlényről", amikor az ország felnőtt lakosságából igen magas volt az analfabéták számaránya, és a munkásság és a parasztság művelődési viszonyait a Földes Ferenc által oly sokoldaluan elemzett kulturális nyomor jellemezte. Kétségtől történtek állami iskolaépítési akciók, különösen Klebelsberg Kunó minisztersége idején a tanyákon és a kisebb falvakban, ezek azonban alapvetően nem változtatták meg az ifjúság nevelésének körülményeit. 1926-tól folytak kísérletek a nyolc osztályos elemi népiskola megteremtésére, és 1940-ben a XX-as törvény a korábban kötelező hat osztályos elemi iskolát nyolc osztályra emelte, ugyanakkor megtartotta a polgári iskolát és a nyolc osztályos gimnáziumot. Vagyis azon túlmenően, hogy a törvény általánossá tételét a háborús körülmények sem tették lehetővé, lényegét tekintve azt is látni kell, hogy megőrizte a burzsoá iskolarendszernek azt a gyakorlatát, amely tízéves korban eldönti a gyermek tanulási útjának alakulását. A helyzetet tovább nehezítette a felekezeti oktatás magas számaránya is.

A fejlődő népi demokráciának ugyanakkor rendelkezésére álltak olyan nagyjelentőségű és kidolgozott törekvések, illetve tapasztalatok is, amelyek részben a hazai, részben a nemzetközi oktatásügyben felhalmozódtak. A hazai tényezőket tekintve mindenekelőtt a Tanácsköztársaság hagyatékára kell utalni. Ismeretes, hogy a néhány hónap alatt bekövetkezett az állam és az egyház, az iskola és az egyház különválasztása és általánossá vált a világi oktatás. A tankötelezettség az óvo-

dát követően 6-18 év között került meghatározásra. Elhatározták a 6-14 éves gyermekek egységes nyolc osztályos népiskolai oktatását. Ezeknek az elhatározásoknak a megvalósítására a felszabadulás után kerülhetett sor. De tanulni lehetett a Tanácsköztársaság oktatáspolitikájának azokból a gyengéiből is, amelyek a döntően pozitív törekvések szinte törvényszerű melléktermékei voltak a nagy forradalmi lendület időszakában. Gondolunk itt az osztályozás, a vizsga, az érettségi megszüntetésére, a pedagógusok egységesen "tanítónak minősítésére", vagy éppen az önkormányzat tulzásaira. A Tanácsköztársaság bukását követően a két világháború között az illegális kommunista mozgalom, illetve a szociáldemokrata párt, valamint a különböző haladó értelmiségi programok számos összefüggésben foglalkoztak egyrészt a tömegek művelődési, ideológiai nevelésével, másrészt olyan programok kialakításával, amelyek a Horthy-rendszer bukását követően egy új kultúra megteremtésének alapjául szolgáltak. Gondolunk itt a munkásotthonok és a tanyai olvasóköri tevékenységére éppúgy, mint a falukutatók javaslataira, a tehetségmentő akciókra, vagy éppen olyan nagy vállalkozásra, mint a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma által kezdeményezett és megvalósult Szegedi Szabadtéri Játékok.

Fokozatosan váltak ismertté azok az eredmények, amelyek a szovjet művelődéspolitikában megvalósultak, és a tömegek demokratikus kulturálódásának feltételeit biztosították. Ismertek voltak ugyanakkor azok a törekvések és elgondolások, amelyek a nyugat-európai országok poltári demokratikus művelődési törekvéseiben fogalmazódtak meg.

Ilyen körülmények között a felszabadulást követően a népi demokráciának a politikai változások, a gazdasági újjáépítés megvalósításával egyidejűleg kellett foglalkoznia a "szellemi romeltakarítással", illetve egy új szellemi élet alapjainak megvetésével. Ennek egyik meghatározó eleme volt a tömegek körében folytatott politikai és ideológiai munka. Ebben nagy szerepet játszott a háború éveit alatt jelentős tekintélyre szert tett Kossuth Rádió, de fontosak voltak a demokratikus pártok sajtótermékei éppúgy, mint a szóbeli agitáció és propaganda, amely egyaránt szolgált az értelmiség megnyerését a népi demokráciának, vagy éppen a parasztság körében folytatott

munkát. A művelődés jövője szempontjából meghatározó volt a nyolc osztályos általános iskola megteremtése, a népi kollégiumok rendszerének kialakítása, az iskolák és a közművelődési intézmények államosítása, a származás szerinti kategorizálás bevezetése, a népi értelmiség tömegeinek felnevelése érdekében, a marxizmus-leninizmus oktatásának bevezetése a felsőoktatásban. Ujjászerveződött a Magyar Tudományos Akadémia, a kiemelkedő alkotómunka elismerése céljából 1948-ban megalapították a Kossuth-díjat. Kialakult a pedagógusok tömeges ideológiai átképzésének rendszere, amely alapvető jelentőségű volt az oktató-nevelő munka fejlődése szempontjából. A népi demokrácia összességében bizalmat szavazott a régi értelmiségnek, és csak azokat marasztalta el, akik korrumpálódtak a fasiszmus mellett.

Az első évek nagy lendülete tovább folytatódott a szocialista fordulatot követően is. Tömegessé vált az óvodai ellátás, az általános iskolát végzettek továbbtanulása, a felnőttoktatás, az értelmiségképzés. Fejlődtek a művészetek és a tömegkommunikáció különböző eszközei. Mind többen megismerkedtek a marxizmus-leninizmussal. Kialakult és általánossá vált a tömegsport. Ezzel egyidejűleg az 50-es évek első felének ismert politikai és gazdasági ellentmondásai és hibái hatást gyakoroltak a művelődéspolitikára is. Az egyes értelmiségekkel kapcsolatban gyakorolt elvtelen "udvarlás" éppúgy károkat okozott, mint a fölösleges bizalmatlanság. A kádermunka következtetlenségei, a túlzottan centralizált irányítás nehezítette az alkotóműhelyek önállóságának és felelősségének kialakulását. A politikai és az ideológiai elhajlások nehezítették a művelődés dolgozóinak eligazodását is a legfontosabb kérdésekben. Az 1956-os ellenforradalom ilyen körülmények között komoly zavarokat okozott a szellemi élet ideológiai-politikai arculatában és magatartásában is.

Az ellenforradalom leverését követő politikai és gazdasági konszolidáció megteremtette az alapjait és feltételeit az ideológiai konszolidációnak, a kétfrontos ideológiai harcnak. Ennek fontos tényezője volt az értelmiséggel kapcsolatban is a bizalom, illetve az új feladatok megoldására történő mozgósítás. Az elmúlt negyedszázad művelődéspolitikája szempontjából

ból nagy jelentőségű volt a Központi Bizottság 1958-as Művelődéspolitikai Irányelveinek elfogadása. Több évtized távlatából ez a tényező különösen egyértelműen látszik. A dokumentum minősítette a felszabaduláskor ránk maradt örökség pozitív és negatív elemeit, áttekintette a több mint egy évtized útját és azt realisan értékelve előremutatón foglalt állást az ideológia, a művelődés alapvető elvi kérdéseiben. Nehezen érti meg a több mint két évtized művelődési változásának gyökerét az, aki nem tanulmányozza ezt a dokumentumot. Természetesen a változó körülmények számos akkori megállapítás mai minősítését módosították. De mint az MSZMP egész politikájára jellemzően, eme dokumentumnak is fontos sajátja az értékek folytatása mellett az új kérdések újszerű megválaszolására való ösztönzés. Vagyis időtállósága egyben a művelődéspolitikai állandó megújulásában is gyökerezik.

A 60-as évek eleje óta megvalósult művelődéspolitikai valamennyi fontos tényezőjének áttekintésére itt nincs lehetőség, csupán néhány kiemelkedően fontos elemet kívánunk megfogalmazni annak érdekében, hogy a mai és a holnapi kérdésekkel e tapasztalati háttér birtokában foglalkozhassunk.

A fejlődés fontos meghatározója volt a komplexitás. Ez megnyilvánult a nemzetközi és a hazai viszonyok összefüggéseinek folyamatos elemzésében éppugy, mint idehaza a társadalmi, a gazdasági, a kulturális és életmódbeli tényezők egymásra hatásának vizsgálatában. A szocializmus mint társadalmi valóság és eszmerendszer világméretű előretörése számos tapasztalatot halmozott fel, amelyek fontos tanulsággal szolgálnak a társadalmi nevelés számára. E tekintetben egyaránt gondolunk a pozitív és a negatív tapasztalatokra is. Az ideológiai nevelőmunkánk társadalmi és iskolai méretekben egyaránt fontos eredményeket tud felmutatni a marxizmus-leninizmus dinamikus hegemoniájának megteremtése és állandó gazdagítása útján. Mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül a közelmúlt történelmének ismerethiányába gyökerező egyoldalúságokat, különböző kérdések vizsgálatánál.

A társadalom és különösen az ifjúság szocializmusképe számos egyoldalúságot, pontatlanságot hordoz magában. Ma már jól látható, hogy a szocializmus építése történelmileg lényegesen hosszabb időt ölel fel, mint arra talán néhány évtizeddel ez-

előtt gondolni lehetett. Ebből egyenesen következik az, hogy szükséges a szocializmusról alkotott kép állandó elemei mellett az önmegújulás hangsúlyozása is. A szocializmus általános előrehaladása részeként szembe kell nézni az esetenként egyes országokban jelentkező ellentmondásokkal, megtorpanásokkal, válságokkal és újra talpra állásokkal, illetve ezek tanulságaival is. Tapasztalataink szerint művelődési munkánk egészének nagyon sokat kell tenni az új kérdések marxista-leninista megválaszolása érdekében. Hasonló a helyzet a nemzetközi gazdasági kapcsolatok és a művelődés összefüggésében is. A Kölcsonös Gazdasági Segítség Tanácsába a több évtizede alakuló és várhatóan új lendület előtt álló együttműködési és munkamegosztás, amelynek immár az ezredfordulóig kialakult programja rendelkezésre áll, fontos következményeket von maga után a szakemberképzés szakmai-ideológiai összefüggésében éppúgy, mint az idegen nyelvű műveltségünk fejlesztése terén. A szocialista hazafiság és proletár nemzetköziség egymással kölcsönhatásban megvalósuló fejlesztése éppugynélkülözhetetlen tényezője munkánknak, mint a nacionalizmus mindenfajta megnyilvánulásával való szembe fordulás, legyen az bárhol a világon és az élet bármely területén.

A két világrendszer létezése a békés egymás mellett élés politikáját a jövő egyetlen alternatívájává tette. A művelődés számára ez egyszerre jelenti a kapcsolatok ápolását, sőt bizonyos esetekben az együttműködést a tudomány, a kultúra, a sport és a tömegtájékoztatás számos területén, illetve a meghatározott fellépést mindenrendű agresszív burzsoá ideológia, a fellazítás minden formája ellen. A kapitalizmusról kialakult kép stabil elemei mellett e társadalmi rendszer vizsgálatában, illetve bemutatásában is fel kell tárunk azokat az új elemeket, amelyek az utóbbi évtizedben kialakultak. Ideológiai és oktató-nevelő munkánk területén is e feladat megvalósítása számos új tennivalót jelent.

A hazai társadalmi fejlődés számos művelődési konzekvenciája közül is csupán néhányra kívánunk kitérni. Ezek egyike a felnövekvő ifjúság esélyeinek alakulása. Amint erre a bevezetőben utaltunk, az egységes általános iskola kialakítása és megerősítése, amely az utóbbi évtizedben gyakorlatilag teljessé

vált óvodai ellátásra épül, lényeges tényező a gyermekek társadalmi esélykülönbségeinek csökkentésében. Amikor az esélyekről írunk, természetesen alapul kell vennünk a minden gyermekben létező adottságot, tehetséget, illetve képességét, valamint a jövőendő életpálya követelményeinek és igényeinek összefüggését. Azonos értékűnek kell tartanunk a döntően szellemi, illetve döntően fizikai munkát igénylő pályákat, tekintettel arra is, hogy a fizikai és a szellemi munka közötti különbség folyamatosan csökken, illetve a végzett munka eredményességével növekszik a szellemi tényező értéke a fizikai munkában is. Figyelembe kell venni a társadalom munkaerőigényének alakulását is, amikor az egyéni törekvéseket, illetve esélyeket vizsgáljuk.

Az esélykülönbségek csökkenésének számos tényezőjét kell vizsgálnunk. Gondolunk itt a származás szerinti összetételre, a nemek esélyeinek alakulására, a települési tényezők figyelembevételére, vagy a választott pályák befolyásoló hatására az esélyeket illetően. A felszabadulást követően - amint erre utaltunk - az egyik döntő tényező volt a régi uralkodó osztály művelődési monopóliumainak kisajátítása. Ez több fontos feladatot megoldását tette szükségessé. Meghatározó tényező volt a munkanélküliség felszámolása, a munkaképes korosztály teljes foglalkoztatottságának biztosítása, hiszen csak a dolgozó ember tudja tehetségét kibontakoztatni, és a végzett munka értéke fontos tényező az esélyek alakulásában. A felnőtt társadalom nagy tömegei pótolták a korábban elmaradt általános iskolai végzettséget, szakmát tanultak, több ezren egyetemet, főiskolát végeztek. Mindenképpen szükségszerű volt az a társadalmi és anyagi támogatás, amely e tanulmányokat folytatókat segítette. Vizsgálni kellett azonban a "második nemzedék" helyzetének alakulását is, vagyis a munkás-paraszt gyermekek továbbtanulásának ügyét. A szocialista építés mintegy másfél évtizedében a munkás-paraszt gyermekek az általános tanulási lehetőségek biztosítása mellett az anyagi és a szociális támogatással egyidejűleg "adminisztratív előnyt" is élveztek. Ez azt jelentette, hogy részben a középiskolai, de a felsőoktatás egészében a felvételik esetében a származás szerinti összetétel arányát egységesen előírták. Ez a megoldás mint átmeneti tényező helyes és igazságos volt, bár ellentmondásai is

hamar kiütköztek. 1955-ben az elsőéves egyetemi, főiskolai hallgatók mintegy 55 %-a munkás-paraszt gyermek volt. Ami politikai problémákhoz vezetett a szellemi dolgozók gyermekei továbbtanulásának szűk lehetősége miatt. Ezért a Magyar Dolgozók pártja már 1956-ban központi vezetőségi ülésen állást foglalt a származási kategorizálás felülvizsgálata mellett. Mint sok más pozitív törekvés, az ellenforradalom ennek megvalósulását is megakadályozta, így a kategorizálás eltörlésére 1962-ben az MSZMP VIII. kongresszusán került sor. A döntés társadalmi indoka egyértelmű volt, hiszen leraktuk a szocializmus alapjait, a társadalom döntő többsége a szocialista szektor dolgozója lett, így a korábbi származási tényezők másodlagossá váltak. A helyes döntés megvalósítása sem történt ellentmondások nélkül. A tanulmányi eredmények, a felvételi vizsgákon elért pontszámok abszolút mércévé minősítése igazságtalanul hátrányos helyzetbe hozta azokat a fiatalokat, zömükben fizikai dolgozók gyermekeit, akik a legjobb eredményeket önhibájukon kívül, zömében a tanulási körülmények nehézségei miatt nem tudták elérni. Ezért vált indokolttá az ugynevezett relatív felvételi ponthatár bevezetése, amely egy bizonyos eredmény elérése után elsőbbséget biztosít a fizikai dolgozók gyermekeinek. Napjaink tendenciáit tekintve több tényezőre kell felfigyelnünk. A fizikai dolgozók, illetve gyermekeik növekvő részében csökken a vonzódás a szellemi pályák iránt, nem utolsósorban annak anyagi elismertségi problémái miatt. Jellemzővé válik, hogy amíg a szellemi dolgozók jelentős többsége a gyermekeiből szellemi dolgozót kíván nevelni, a fizikai dolgozóknál csak egy viszonylag szerény százalékuk képvisel ilyen törekvéseket. Az utóbbi évtizedben a fizikai dolgozók gyermekeinek számaránya mintegy 40 % körül stabilizálódott az elsőéves hallgatók soraiban. Ahhoz, hogy ezt a helyzetet minősítsük, tudnunk kell, hogy a kereső lakosság mintegy 30 %-a szellemi dolgozó és 60 %-a fizikai dolgozó. Vagyis nincs szó a szellemi dolgozók gyermekeinek hátrányáról, hiszen kétszer olyan számarányt képviselnek a hallgatók soraiban, mint a szülők a kereső lakosság egészében. Figyelembe véve azt, hogy a jövőben is várhatóan növekedni fog a szellemi dolgozók számaránya, mégis viszonylag hosszú

ideig azzal kell számolnunk, hogy a fizikai dolgozógyermekei kisebb arányt képviselnek a hallgatók sorában, mint a szülők a társadalmi munkamegosztásban. A tapasztalatok azt is valószínűsítik, hogy az esélykülönbségek csökkentése több generáción keresztül megvalósuló folyamat, és a teljes esélyazonosság a tehetségek és adottságok kibontakoztatásának optimális feltételei csak a távoli jövő programjaiban fogalmazhatók meg.

Hasonló tendenciák bontakoznak ki a települések által meghatározott különbségek csökkenésében is. A falu folyamatos urbanizálódása feltételeinek bizonyos területeken a városi ellátáshoz való közelitése fontos tényező az esélykülönbségek csökkentésében. Mégis ma még jelentős differenciáló tényezők hatnak, amelyek négy, ötszörös esélykülönbséget is jelentenek. A fővárosban 18-22 éves korosztályi mintegy 17-18 %-a tanul a felsőoktatásban, ugyanez a mutató Szabolcs-Szatmár megyében 5-6 %-ot jelent. A 80-as években kibontakozó településpolitikai törekvések hosszútávon bizonyára jó hatásúak lesznek a jelentős különbségek mérséklésére, esélyazonosságra gondolni azonban e tekintetben is csak nagyon hosszú távon lehet.

Figyelemre méltó a nők és a férfiak esélyeinek alakulása a diplomás pályák szemszögéből. A megtett ut részletes elemzése nélkül is megállapíthatjuk, hogy a nők számára is alkalmas diplomás pályákon megteremtődtek az esélyazonosság feltételei, sőt bizonyos tekintetben indokolatlan arányeltolódásra is sor kerül a diplomások egészét illetően is, de különösen egyes szakterületeken - oktatásügy, egészségügy, igazságszolgáltatás, stb. Ma már a friss diplomások lényegesen több mint fele a nők soraiból kerül ki, ami hosszútávon ugyanolyan elmentmondásokat szülhet, mint a fordított helyzet. Ez a tendencia sem független a már említett pályapresztizs tényezőktől, a szellemi munkaterületeken. Ennél azonban többről is szó van, éppen ezért a probléma átfogó vizsgálata és a megoldási utak keresése szükséges.

Jelentősek az esélykülönbségek az egyes szakterületek iránt érdeklődők esetében is. Hiszen vannak olyan szakmák, amelyeknél többszörös a túljelentkezés, míg máshol állandósuló beiskolázási gondokkal kell szembenézni. Ez utóbbi helyzet könnyen szülhet kontraszelekciót, és a képzés hatékonyságának rovására megy. Ebben a tényezőben egyaránt szerepe lehet a kü-

lönböző pályák vonzó, illetve taszító sajátosságainak éppugy, mint a pályairányító, pályaválasztó munka gyengeségeinek. Az esélyek alakulásánál a meghatározó tendencia tehát a különbségek fokozatos csökkentése. Vannak azonban változatlanul meglévő differenciáló tényezők is. A társadalom perifériáján hátrányos vagy halmozottan hátrányos körülmények között felnövekvő gyermekek esélyei, különösen a szellemi pályák szempontjából nézve változatlanul szerények. Erre annál is inkább fel kell figyelni, mert népesedési helyzetünk alakulásának egyik sajátossága az, hogy miközben a nemzeti önreprodukció tendenciái bizonyos tekintetben negatívak, addig ez a mutató a halmozottan hátrányos helyzetűeknél az országos átlag kétszerese.

Az esélykülönbségek csökkentését számos tényező befolyásolja. Az elmúlt évtizedekben e téren is találkoztunk egyoldalúságokkal, amely különösen abban nyilvánult meg, hogy az iskolák időnként lehetőségeinél nagyobb felelősség terhelte az esélykülönbségek csökkentésében. A feladatokat illetően egyetérteni lehet azzal a komplexitással, amely e munka során egyaránt megfogalmazza a társadalom, a család, az iskola és a felnövekvő fiatal feladatát és felelősségét. Előrelépni csak az ilyen egymással szorosan együttműködő tevékenységben lehet, és ennek oktatási, pedagógia utjait sokoldalúan ki kell munkálnunk. E tekintetben az oktatásügyet illetően ma még gyakran kénytelenek vagyunk működtetni egy "második iskolarendszert" /korrepetálások, tanfolyamok, stb./. Különösen tiszteltre méltó az a munka, amelyet e tekintetben a pedagógusok, egyetemi, főiskolai oktatók végeznek. A hosszútávú program mégis az kell legyen, hogy az oktatási alapintézmény a tanulmányok keretein belül törekedjen az esélykülönbségek csökkentéséből ráeső feladatok megoldására. Az iskolán kívüli formák ugyanis amennyire hasznosak, annyira jelenthetnek problémát a gyermek szellemi túlterhelésében is.

A társadalom meghatározó fejlődési tendenciáit illetően elvi jelentőségű a szocialista demokrácia bővülése és ennek hatása a művelődéspolitikára. Az elmúlt évtizedekben fokozatosan kialakult a szellemi alkotóműhelyek széleskörű önállósága, amely természetesen megfelelő felelősséget is jelent.

A folyamat egyértelműen pozitív és a jövőben is erősítendő, amint ezt a mindennapi gyakorlat is bizonyítja. Mégis meg kell fogalmaznunk azt a tapasztalatot, hogy esetenként mintha ütemkülönbség történt volna a lehetőség bővülése és a felelősség növekedése között. Ebből szükségszerűen teremtődtek konfliktusok, amelyeknek ideológiai, művelődéspolitikai, de esetenként nemzetközi kihatásaival is találkoztunk. A jövőt illetően korántsem a szellemi műhelyek önállóságának csökkentése a program, sőt azt tovább kell és lehet fejleszteni, de csak abban a mértékben, ahogyan a felelősség, a lehetőségek alkotó alkalmazásának képessége is fejlődik. A szocialista demokrácia fejlődése tekintetében a nevelőmunka is lényeges. Ennek részeként valamennyi állampolgárra érvényesen a jog és a kötelességtudat egységből kell kiindulni. Időnként az tapasztalható, hogy az állampolgárok egy részének jogtudata vagy vélt jogtudata lényegesen megelőzi a gyakorlati cselekvésben megnyilvánuló kötelességtudatot. Márpedig ez utóbbi nélkül az előbbi tartalmatlanná válik. Erre különösen fel kell figyelnünk az ifjúság nevelésében, amelyben természetesen a felnőtt társadalom példája is jelentős szerepet kap. Oktatási intézményeinkben mintha az utóbbi évtizedben a kötelezettségek számonkérése vesztett volna hatékonyságából, a tanulmányi munka területén éppugy, mint a közösségi életben. Márpedig elsősorban a felnövekvő ifjúság érdeke, hogy munkájával szemben teljesíthető, de növekvő minőségi követelmények kerüljenek megfogalmazásra, amelyek teljesítését számon is kell kérni. Ugyancsak meg kell tanítanunk az ifjúságot a szocialista demokrácia gyakorlására a mindennapok valóságában.

A művelődéspolitikai számos területen kapcsolódik a gazdasági fejlődéshez. A gazdasági élet ismert hangsúlyai a szellemi tőke szerepének növekedését mutatják. A szakemberképzés ma már nem állhat meg azon a szinten, amelyet a pillanatnyi munkaerő-helyzet igényel. Miközben a munkaerőpiac igényeit ki kell elégítenie, olyan szakembereket kell képezni, akik a mai-tól lényegesen eltérő körülmények között is eredményesen teljesíteni tudják a társadalmi munkamegosztásban jelentkező feladatokat. Ezért helyes az, hogy a szakemberképzés széles alapokra épít és igyekszik megteremteni annak feltételeit,

hogy a dolgozó később is specializálódjon, illetve új szakmák elsajátításával úgy gyarapíthassa ismereteit, hogy ne kelljen a tanulásban mindent előlről kezdeni. Csak egy ilyen innovatív szakmbergárda képes a szakmunkástól a diplomásig a tudományos eredmények gyakorlati hasznosítását hatékonyan szolgálni, illetve a gyakorlat által felvetett kérdések tudományos megválaszolását elősegíteni.

A jövőt illetően nem elegendő azonban egyoldalúan a képzettségi szerkezetet vizsgálni, azt is elemezni kell, hogy milyenek a körülmények az elsajátított ismeretek gyakorlati hasznosítását illetően. Vagyis olyan körülményeket kell biztosítani, hogy mindenki olyan munkát végezzen, amelyet felkészültsége alapján a leghatékonyabban képes. A mai tapasztalatok szerint néhány diplomás pálya kivételével nem a létszám mennyiségi növelése az elsődleges feladat, hanem a szakemberek munkafeltételeinek javítása. És itt nemcsak anyagi-technikai tényezőkre lehet gondolni, hanem az emberi tényezőre is. Ha a mérnök technikus vagy adminisztrációs munkát végez, ez ugyanúgy csökkenti a tevékenysége hatékonyságát, mintha az orvos adminisztrál vagy ápolói tevékenységet lát el, vagy a kutató segéderő munkát végez, a pedagógus adminisztrál, stb. Ugy tűnik a jövőben mindenekelőtt az alkalmazotti, az úgynevezett középkádéri munka jelentősége növekszik meg annak érdekében, hogy a diplomások munkaidő-kihasználása a hatékonyság oldaláról optimálisabb legyen.

A gazdasági életet mind fokozottabban érdekelte kell tenni a munkaerő szellemi arculatának helyzetéért. Megnövekszik a szakmai átképzés és továbbképzés rangja, az idegen nyelv ismerete bizonyos területeken alapvető feltétele az eredményes gazdasági munkának. A kutatás és a fejlesztés döntően befolyásolja a termelés mennyiségi és minőségi mutatóinak alakulását. Összességében a munkaerő képzettsége a jövőt illetően mind kevésbé lehet a mai követelmények és elvárások egyszerű következménye, fokozatosan úgy kell vele számolnunk, mint a holnap fejlődés meghatározó előfeltételével. Nagyon fontos az, hogy azok a hullámzások, amelyek a gazdasági életben a munkaerő műveltségével kapcsolatos nézetekben jelentkeznek úgy kerüljenek kiegyenlítődésre, hogy a holnap követelményeivel is számot vessenek.

Találkozunk egyoldalú megnyilvánulásokkal, az úgynevezett második gazdaság és a kultúra viszonyát illetően. Vannak, akik a kultúrát féltik a szabadidőben végzett alkotómunkától. Itt pedig a munka és a kultúra szembeállításra nem fogadható fel, hiszen az alkotómunka önmagában is kulturális tevékenység, ha azt legjobb tudásunk és a kor legmagasabb követelményei szellemében végezzük. A valóság természetesen itt is számos ellentmondást szül, hiszen nem ritkán a szerény befektetést igénylő, de magas jövedelemmel kecsegtető munka elvonja a figyelmet a tanulástól, az önképzéstől. Figyelman kívül marad az, hogy a közeli vagy távolabbi érdeket nem lehet egyértelműen alávetni a pillanatnyi érdeknek, mert ez belátható időn belül hátrányos hatása lehet az állampolgárra. A szabadidő egy részének munkával való kitöltése valószínűen hosszú időszak programja lesz. A mai munkakultúránk szintjén az életszínvonal szintentartása vagy szerény mértékű növelése heti 48-50 órát igényel. Mivel a munkaidő zömében 40 órás, természetes, hogy a hiányzó rész a főmunkaidőn kívül kerül felhasználásra. A jövőben a főmunkaidő szerepének várható növekedése mellett is arra kell számolnunk, hogy a szabadidő egy része munkára fordítódik, a fennmaradó részt viszont a kultúra, a sport területén éppúgy hasznosítani kell, mint a családi együttlét idejének és szerepének növelésében.

A művelődéspolitikai bevezetőben felsorolt egyes területeit vizsgálva a következő hangsúlyok megfogalmazását tartjuk fontosnak. Valamennyi területen a kialakult elvek következetesebb gyakorlati alkalmazásának hatékonyságát kell növelnünk.

A tudományban ez azt jelenti, hogy alapkutatásokkal együtt növekszik a gyakorlatban alkalmazható kutatások jelentősége. Különösen néhány kiemelt területen - így a biotechnika, a számítástechnika, az automatika, az informatika - szükséges a nemzetközi követelményeknek is megfelelő hazai munkálatok kialakítása. De számos, a társadalomtudományokat magába foglaló problémakör is növekvő jelentőséget kap: a nemzeti hagyományok értékeinek feldolgozása és hasznosítása a közgondolkodásban, a társadalmi valóság tudati, magatartási elemeinek mind pontosabb feltérképezése, reális társadalmi jelen és jövőképek kialakítása. A nevelés szerepének megnövekedése is számos kérdésre

igényel tudományos választ, gondolunk a közösség és az egyéni érdek és magatartás új összefüggéseinek feltárására, a társadalmi, a csoport és az egyéni érdek összhangjának erkölcsi tényezőire, az ifjúság társadalomért, családjáért és önmagáért érzett felelősségének kibontására, stb.

Oktatásügyünk szervezeti keretei belátható ideig változatlanok maradnak, eltekintve kisebb módosításoktól. Éppen ezért itt is a tartalmi elemek az oktató-nevelő munka minősége és hatékonysága kerül előtérbe, természetesen figyelembe véve a demográfiai mozgásokat és más tényezőket. Az 1985-ös I-es számú oktatási törvény megfelelő alkotmányos szerepet ad az 1972 és 1982-es párháttározatok megvalósításához. Egyidejűleg legalábbis a tudomány szintjén foglalkoznunk kell az oktatás távlati fejlesztésének elméleti megalapozásával, amelyben az elmúlt évtizedben elmaradtunk a jogos társadalmi követelményektől. A közművelődés változatlanul teljesíti hiánypótló feladatát a felnőtt társadalom iskoláztatásában, de dinamikusan megnövekszik ismeretkarbantartó, illetve továbbfejlesztő funkciója. A közművelődés hatékonyságának megítélésében növekvő szerepet kap a gazdasági és a társadalmi változásokhoz való kötődésének színvonala és mélysége. A művészetpolitika kialakított elvei is következetesebb megvalósítást igényelnek. A támogatás-tűrés-tiltás hármasan belül megnövekszik az első kategória szerepe. Ahogyan társadalmi méretekben az érték szerinti differenciált támogatás kerül előtérbe, ezt a művészetpolitika gyakorlatának is képviselnie kell. A művészetek ideológiai és stílusirányzatainak plurarizmusa a mai-nál lényegesen következetesebb alkotó eszmei vitákat, marxista kritikát igényel.

A tömegkommunikáció eszközrendszere gyakorlatilag teljessé vált és e tekintetben is a minőség, a színvonal növelése kerül előtérbe. A nemzetközi helyzet alakulása, belső fejlődésünk új kérdéseinek megválaszolása, a tömegtájékoztatás felelősségét nagymértékben megnöveli. Általános jellemzővé válik az, hogy a központi tájékoztatás szerepe mellett megnövekszik a helyi tájékoztatás társadalmi igénye és politikai felelőssége.

Az ideológiai munka egészét illetően is a hatékonyság és a minőség kerül előtérbe. Ez egyaránt vonatkozik az írásos és

s szóbeli formákra. Az ideológiai munkát illetően megkülönböztetett jelentőségű az értelmiségi utánpótlás nevelése. Meg kell teremtenünk a szocialista vitakultúra széles gyakorlatát, amely természetesen döntési és végrehajtási kultúrával is párosul.

Fokozatosan kell a kultúra szerves részévé építeni a szellemi oldal mellett a testkultúrát. A sport, a rendszeres mozgás, a testedzés előzheti meg azt a veszélyt, hogy miközben eredményesen leküzdöttük a nyomor betegségeit, ránk törjenek a jólét nyomorúságai.

A művelődéspolitikai természetesen nemzeti ügy, ugyanakkor ez nem mond ellent annak, hogy figyelembe kell vennünk bizonyos regionális sajátosságokat is. Hazánkban a regionális művelődéspolitikai tudatos fejlesztése az elmúlt negyedszázad eredménye. Szűkebb tájegységünk, a Dél-Alföld, mindenekelőtt Bács, Békés és Csongrád megyét foglalja magában, bizonyos vonatkozásokban azonban Szolnok megye is ide kapcsolható. Több konkrét eredményről lehet beszámolni az elmúlt évtizedekből. Az 1961-ben megalakított Szegedi Akadémiai Bizottság számos területen fejt ki regionális munkát. De hasonló a funkciója a Magyar Televízió Szegedi Körzeti Studiójának éppúgy, mint a most épülő Szegedi Rádióstudiónak. Ezek a tömegkommunikációs bázisok egyrészt biztosítják a régió helyét az országos, illetve nemzetközi tájékoztatásban, másoldalról a helyi jellegű kérdések elemzése, a megoldások keresése tartozik feladatkörébe. Az országos szerepkörön belül természetesen különösen jelentős a regionális hatása felsőoktatási intézményeinknek és a kutatóintézeteknek. E téren a jövőt illetően a hatékonyság növelése érdekében a Szegedi Akadémiai Bizottság mintájára célszerűnek látszik regionális felsőoktatási tanács életre hívása. A Tiszatáj és a Kincskereső című folyóiratok igen jelentős tényezők tájegységünk kultuális arculatában. Középfokú oktatási intézményeink tanulói közül minden ötödik, hatodik a szomszédos megyékből jön, illetve oda megy vissza tanulmányai befejezése után. Ez nagy megtiszteltetés megyénk iskoláinak, de a mainál nagyobb központi anyagi támogatást igényel annak érdekében, hogy a mennyiségi túlszűfolttság ne menjen a minőség rovására.

Természetesen a régió más megyéi és városai is gazdag és sajátos szellemi arculattal teszik teljesebbé a társadalmi összképet. Az évtizedek során bebizonyosodott, hogy csökkenthető a vidéki hátrány, ha a helyi művelődéspolitikai megtalálja azt a sajátos programot, amely egyrészt teljesebbé, gazdagabbá teszi a nemzet kulturájának arculatát, másrészt gyökerezik a helyi hagyományokba, vagy éppen újakat teremt, és mozgósítani tudja a társadalmi erőket. Tapasztalataink szerint a regionális művelődéspolitikai szerepe növekszik, és ezzel a jövőben is számolni kell.

Befejezésül az értelmiségnevelés művelődéspolitikai elemeivel kívánok foglalkozni. A tapasztalatok azt jelzik, hogy felnövekvő értelmiségünk ismeretei a XX. század művelődéstörténetéről, ezen belül a felszabadulást követő időszakról gyakran hézagosak és egyoldalúak. Ebből következően alkalmi divátáramlatok könnyen elterelik a fiatalok figyelmét a fejlődés lényegi elemeiről, a ma és a holnap számára is időtálló tanulságairól. Éppen ezért tartjuk nagyon lényegesnek, hogy az értelmiségképzésben, esetünkben a pedagógus képzésben nagyobb szerepet kapjon a művelődés és az értelmiségpolitika komplex elemzése. A József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke a pedagógia szakos hallgatók képzésében intézményessé tette a művelődés- és közoktatáspolitikai tantárgyszerű oktatását, egy- szemeszteres kötelező és kétszemeszteres speciális kollégium keretében. Esetünkben a hallgatók levelező szakosak, de egyetemi, főiskolai diplomájuk birtokában is fontosnak tartják ez- irányu ismereteik gazdagítását. Az alapok és összefüggések elemzését szívesen veszik a hallgatók soraiban található mű- velődési vezetők éppugy, mint a gyakorló pedagógusok. Az év- folyam és szakdolgozatok hosszú sora, de a szép számú dokto- ri disszertáció egyértelműen bizonyítja, e tantárgy szerepé- nek fontosságát. A nappali szakos pedagógus jelöltek mindössze három órási előadást hallgatnak művelődéspolitikából, ami kevésnek tűnik. A jövőt illetően célszerű annak kereteit ke- resni, miként lehetne a nappali szakos hallgatók művelődés- politikai ismeretét és szemléletét intézményesen is formálni. Ugyancsak célszerűnek látszik a továbbfejlődő pedagógus to- vábbképzés keretében is megfelelő helyet biztosítani a műve- lődéspolitikának.

Az áttekintés nem törekedett teljességre, csupán a tapasztalatok alapján néhány művelődéspolitikai problémakör felvetésére, amelyek közül számos igényel alapos elemzést. Ezekre a jövőben célszerű visszatérni.

Янош Конц:

Некоторые теоретические вопросы культурной политики в ВНР

Автор исходит из того исторического факта, что при формировании культурной политики после освобождения Венгрии могли быть учтены опыт политики просвещения в период Венгерской Советской Республики, отечественные прогрессивные устремления в период между двумя мировыми войнами, опыт культурно-просветительской политики Советской страны, прогрессивные движения западных стран, а также факты реакционной политики в период правления Хорти.

Одной из главных задач народной демократия стала демократизация просвещения. Это означало ликвидацию культурно-просветительской монополии старого правящего класса.

Приход рабочего класса к власти, развитие социалистического строительства неизбежно привели к выдвиганию на первый план среди известных функций пролетарской диктатуры воспитательную деятельность. На повестку дня были приняты такие принципиальные вопросы, как снижение шансовых различий, проблематика единства и открытости просвещения. На новом этапе развития обучение получило на основном уровне функцию социализации, на среднем уровне - профессиональную функцию, обеспечивавшую подготовку новых кадров рабочей силы. Научно техническая революция выдвинула взаимозависимость технического и общего образования. Общественные изменения на отечественном и международном уровне потребовали нового подхода к политико идеологическому воспитанию. В области науки на повестке дня встала взаимосвязь базиса и прикладных исследований.

Учитывая опыт прошедших четырех десятилетий, необходимо наметить курс культурной политики периода до рубежа двух тысячелетий.

Koncz János

Ebnige theoretische Fragen unserer Kulturpolitik

Der Autor geht von den historischen Tatsache aus, dass bei der Herausbildung der Kulturpolitik nach der Befreiung die Kulturpolitik der Räterepublik, die progressiven Bestrebungen zwischen den Weltkriegen, die Erfahrungen des sowjetischen Bildungswesens, die fortschrittlichen Bestrebungen im Westen und die Realität der reaktionären Kulturpolitik der Horthy-Ara berücksichtigt werden konnte.

Eine der Hauptaufgaben der Volksdemokratie war die Demokratisierung des Bildungswesens. Das bedeutete die Aufhebung des Bildungsmonopols der alten herrschenden Klasse.

Die Übernahme der Macht durch die Arbeiterklasse, der im sozialistischen Aufbau erreichte Fortschritt machte es erforderlich, dass unter den bekannten Aufgaben der Diktatur des Proletariats die Erziehungsaufgabe in den Vordergrund gelenkt. Der Reiche nach gelangten solche grundlegenden Fragen auf die Tagesordnung, wie die Verringerung der Chancenunterschiede und die Problematik der Einheit und Offenheit des Bildungswesens. Im neuen Entwicklungsabschnitt hat das Bildungswesen auf der Grundstufe die Aufgabe der Sozialisation und auf der Mittelstufe die Aufgabe der Heranbildung des Arbeitsträftenachwuchses erhalten. Die wissenschaftlich-technische Revolution warf die Zusammenhänge von technischer und Allgemeiner Bildung

auf. Die gesellschaftlichen Veränderungen im nationalen und internationalen Massstab erfordern neuartige Ansätze in der politisch-ideologischen Erziehung. In der Wissenschaftspolitik gelangte der Zusammenhang von Grundlagen- und angewandter Forschung auf die Tagesordnung.

Die Kulturpolitik für den Zeitraum bis zur Jahrtausendwende muss unter Berücksichtigung der Erfahrungen der vergangenen vier Jahrzehnte geplant werden.



Duró Lajos - Gergely Jenő

ÓVODÁSOK ÉS KORREKCIÓS OSZTÁLYBA JÁRÓ GYERMEKEK KOGNITIV FEJLŐDÉSE

Az óvodáskorú gyermekek kognitív fejlődésének vizsgálata az utóbbi években a pedagógiai pszichológiai kutatások egyik állandóan napirenden lévő problémája. Az empirikus és kísérleti vizsgálatok különösen azért összpontosítják figyelmüket erre a kérdéskörre, mert a kognitív fejlődés óvodáskori szerzeményei jelentős mértékben előkészítik az iskolaérettség, a rendszeres tanulásra való alkalmasság személyiségben rejlő pszichológiai feltételeinek kialakulását és megszilárdulását. A Vigotszkij-féle "szenzitív fejlődési zóna" korosztályspecifikus és egyéni jellemzőinek feltárása alapján lehetővé válik olyan fejlesztési stratégiák kidolgozása /kompenzálás, felzárkóztatás/, amelyek hozzájárulnak a későbbi tanulási sikeresség esélyegyenlőségének pszichológiai megalapozásához.

E megfontolásokból kiindulva feladatunknak tekintettük azt, hogy vizsgáljuk az óvodások kognitív fejlődésének néhány fontosnak ítélt összetevőjét, fejlettségi szintjét s a mutatók egymáshoz való viszonyának alakulását.

A vizsgálat előkészítő szakaszában empirikus módszerekkel dolgoztunk. Fontosnak tartottuk azt, hogy előzetes ismereteink legyenek a gyermekekről, s olyan kontaktusba kerüljünk velük, hogy lehetőség szerint természetesnek vegyük jelenlétünket az óvodában. Ennek érdekében tematikus megfigyeléseket végeztünk kötött és szabadfoglalkozásokon, beszélgettünk a gyermekekkel,

tanulmányoztuk az egyéni fejlődési lapokat s konzultáltunk az óvónőkkel. Ezután került sor az alapvizsgálatra, amelyet a Breuer /1974/ által kidolgozott s általunk adaptált diagnosztikai próba alkalmazásával végeztünk. A módszer öt részpróbára /optikai, kinezti, fonematikai, dallam, ritmus/ épül. A vizsgálatot minden gyermekkel egyénileg végeztünk, amelynek időtartama átlagosan 20-25 perc volt. A vizsgálatban 60 gyermek vett részt. A nemek közötti arány 50-50 %-ot képviselt.

A vizsgálati adatokat az egyes részpróbák sorrendjét követve ismertetjük.

Az optikai próba 5 elemből áll. Az egyes elemeknél /a kartonlapra rajzolt nyomtatott nagybetűk másolása/ az elkövetett hibák száma elég nagyfokú szóródást mutat /1.sz. táblázat/. Szembeötlő az, hogy a leányoknál csak 19, a fiuknál pedig 23 hibás megoldás fordul elő.

Csoport	F	K	I	Z	S
Fiúk	3	5	1	5	9
Leányok	2	6	0	5	6
Összesen	5	11	1	10	15

1.sz. táblázat

Figyelembe kell venni azt, hogy a részpróba elemeinek nehézségi foka nem azonos. A hibák gyakorisága alapján a megoldások nehézségi sorrendje a következőképpen alakult:

I /1/, F /5/, Z /10/, K /11/, S /15/. A nehézségi fok szerinti differenciálódás tendenciája meg-

közelítően összhangban van a szakirodalmi adatokkal. Az 5-6 éves gyermekek szenzomotoros és manuális fejlettségük alapján képesek arra, hogy adott "modell" segítségével egyenes, szögletes és gömbölyített vonalvezetésű grafikus ábrát alkossanak. A szándékolt cél irányában vezetett vonal, a célnál lefékezett mozgás, valamint a vonalak szerkezeté váló alakítása /F, K/, a fejlődés egyes fokozatainak megfelelően tükröződik a gyermekek grafikus ábrázolásában. A vizsgált 60 gyermek közül 18 hibátlanul oldotta meg a feladatot. Csak egy gyermek volt, aki mindegyik elemnél követett el hibát. Szükségesnek tartjuk megjegyezni azt, hogy valamennyi közül ez a részpróba bizonyult a legkönnyebbnek.

A kinezti próba ezzel ellentétben komoly nehézségeket jelentett a gyermekek számára. Az eredeti tesztben szereplő s utánmondásra javasolt szavakat a magyar nyelv sajátosságainak megfelelően kissé átalakítottuk, de megítélésünk szerint ez nem

változtatta meg a feladat lényegét. A teljesítmény /2.sz. táblázat/ több vonatkozásban is tanulságos.

Csoport	Hibás	Hibátlan
Fiuk	11	19
Leányok	7	23
Összesen:	18	42

2.sz. táblázat

szerinti lebontása a beszédben megnyilvánuló zavarok hátterére is felhívja a figyelmet. Három óvodában rendszeres logopédiai kezelés folyik. A mintában szereplő egyik óvodában még nincs megoldva a beszédhibás gyermekek terápiája. Ha az összesített adatokból kiemeljük ezen utóbbi gyermekcsoport teljesítményét, akkor azt tapasztaljuk, hogy a hibák aránya itt a legmagasabb: a fiuknál 9, a leányoknál 4. A kapott adatok jelzik a beszédhibák korrigálásának szükségességét, és bizonyítják a terápiás foglalkozások eredményességét.

A fonematikai próba /képpárnak fogalmi megnevezése/ elvégzésénél az a legfontosabb követelmény, hogy a két fogalmat egyértelműen illusztrálják a gyermekek. A próba magában rejti a fonematikai összetévesztés lehetőségét. Ezt azzal igyekeztünk csökkenteni, hogy a szópárokat a magyar nyelv hangzási és kiejtési sajátosságaihoz igazítottuk. Adataink /3.sz. táblázat/ feltűnő hasonlóságot mutatnak az előbbi kinezitikai próba teljesítményével. Különösen feltűnő a fiziológiás beszédhibák gyakorisága: szócsonkítás, hangelhagyás, hanghelyettesítés. Emellett sokszor fordul elő hibás hangképzés, a hasonulás és a hangátvetés. Külön figyelmet érdemel a szótagképzés és a szó-összeség gyakori megnyilvánulása. Megfigyelhető, hogy a gyermekek

Csoport	Hibás	Hibátlan
Fiuk	12	18
Leányok	7	23
Összesen:	19	41

3.sz. táblázat

A leányok teljesítménye meghaladja a fiukét. A kapott adatok figyelmeztetőek, mivel általában magas a hibás megoldások előfordulási aránya. Különösen a fiuknál gyakori a hangkihagyás vagy hozzáadás. A leányoknál a hangpótlás vagy csere a jellemző. Az adatok óvodák

többsége a funkcionális pószeségnek a szenzoros formáját is mutatja. Ebben az esetben az egyes hangok akusztikai megkülönböztetése is nehézséget okoz. E jelenség magyarázata az akusztikai fi-

gyelmetlenség, a hallási ingerek hiányos feldolgozása, az akusztikai megkülönböztető képesség funkcionális zavara. Ezeket a tüneteket maguk az óvónők is észlelik és jelzik. Tapasztalati tény, hogy az ilyen típusu hibaforrások később - még fejlett értelmi képességek esetében is - írás és olvasászavarok kialakulásához vezethetnek. Ezért a fentebb említett hibák korai felismerése s a gyermekek logopédiai kezelése a személyiségfejlődés zavartalansága érdekében fontos nevelési feladat. A felismeréshez egyik lehetséges eszköz az általunk alkalmazott részpróba alkalmazása.

A dallam próba a nehezen standardizálható diagnosztikai eljárások közé tartozik. Leginkább problematikus az, hogy az értékelés szempontjai sok szubjektív mozzanatot rejtenek magukban. Ha elfogadjuk azt, hogy a gyenge zenci hallású gyermekek püszesége kétszer olyan gyakori, mint a jó hallásuaké /Arnold/, akkor nagyon is indokolt Breuer /1974/ törekvése kontroll jellegű vagy kiegészítő részpróbák segítségével egységes differenciálási sorozat kidolgozására a szenzoros teljesítmény hitelesebb megismerésének célzatával.

E sorozat vizsgálati adatait nem rögzítettük táblázat formájában, mivel csupán 7 gyermeknél tapasztaltunk jelentős eltérést a dallamtól, illetőleg a ritmustól. Ennek megítélésében figyelembe kell venni azt a körülményt, hogy a dallam gyakorlottsági szintje kedvezően módosította a kapott eredményeket. Ugyanakkor megállapíthatjuk azt is, hogy a dallam és a ritmus-tévesztés ugyanazon gyermekeknél fordul elő, akik jelentős beszédhibával küzdenek s ezen hibák korrekciója eddig még nem történt meg.

A ritmus próba /4.sz. táblázat/ a legnehezebb feladatok egyikének bizonyult a gyermekek számára. Feltételeztük, hogy az óvodai nevelés keretében sokféle módon gyakorolt ritmusfeladatok eredményeként lényegesen kedvezőbb adatokat kapunk. Annak ellenére, hogy a gyermekek nagy kedvvel, szívesen és játékosan teljesítették a próbát, a szünetek, a hangsúlyok visszaadása komoly nehézséget okozott. Ezt igazolja az elkövetett hibák viszonylag magas gyakorisági mutatója. A teljesítmény tekintetében nincs számottevő különbség a fiúk és a leányok között, bár ennél a próbánál is a leányok bizonyultak figyelmesebbeknek, jobban koncentráltak a feladatra.

Tapasztalataink szerint a ritmus próba jól differenciál. Az adatok összehasonlítása alapján megállapítható, hogy az optikai próba kivételével a többi részpróbával erős összefüggést jelez.

A vizsgálat következő szakaszában a Breuer-féle korai diagnosztikai módszeregyüttesből kiemeltük a ritmus próbát, s kísérletet tettünk továbbfejlesztett formában a gyakorlati ellenőrzésére. Ebben a változatban a gyermekek ritmus emlékezetét

Csoport	Hibás	Hibátlan
Fiúk	14	16
Leányok	11	19
Összesen	25	35

4.sz. táblázat

tanulmányoztuk. Abból indultunk ki, hogy az érzékelés és az észlelés, valamint az elemi képzetek /Tyeplov, 1963/ fejlődése hatékonyan érinti a reprodukivitás alakulását, amelynek fejlettsége tevékenységi formákban ismerhető meg. A ritmus, a tevékenységi re-

lációk fejlettségi szintjének megállapításában fontosabb tényező, mint a tempó. Egy-egy cselekvésre akkor is ráismerünk, ha lassu vagy gyors tempóban érzékeljük. A ritmikai kapcsolatokat metrikus keretekben fogjuk fel s ezért vizsgálata is ezen keretek között célszerű /Michel, 1964/.

A ritmus vizsgálatára szerkesztett sorozat összeállításánál igyekeztünk elkerülni ritmusvisszhang jelenségét. A ritmus-elemekből ritmusmotívumokat képeztünk. A ritmuselemek a következők: ta és ti-ti. A ritmusmotívumok megszólaltatása xilofonon történt magnetofon felvételtől, amelyet az instrukció szerint a gyermekek tapsolással reprodukáltak. A ritmus példák tempója $ta = 92$ volt. Az egyéni vizsgálatok időtartama 5-10 perc között váltakozott. A válaszokat pontozással értékeltük:

- A vizsgálat sor összetevői:
- | | |
|--|----------------------|
| 0 pont, ha a feladatot meg sem kísérelte. | a, ta-ta |
| 1 pont, ha hibásan is, de megkísérelte a válaszadást. | b, ta-ta-ta |
| | c, ta-ta-ta |
| 2 pont, ha az ütemszám helyes, de mást tapuolt. | d, ta-ti-ti |
| | e, ti-ti-ti-ti |
| 3 pont, ha a ritmusmotívum egyik fele helyes, másik nem, de az ütem értéke pontos. | f, ti-ti-ti-ti-ti-ti |
| | g, ta-ta-ti-ti-ta |
| | h, ti-ti-ti-ti-ta |
| 4 pont a hibátlan válasz. | |

A vizsgálatban összesen 126 4-5-6 éves gyermek vett részt /5.sz. táblázat/. Adataink értelmezése csak a vizsgálatba bevont gyermekekre vonatkozik, mivel a mintavételnél nem követtük a reprezentativitás szabályait. A kapott sokrétű adatot terjedelmessége miatt nem kívánjuk életkor szerinti bontásban részletesen bemutatni, csu-

Életkor	Fiúk	Leányok	Összesen
4 év	14	15	29
5 év	21	23	44
6 év	25	28	53

5.sz. táblázat

életkor függvényében. Leginkább szembeötlő az előremozgás a 3, illetőleg a 4 pontos kategóriában. Különösen fontosnak tartjuk a hibátlan válaszok évenként jelentősen növekvő arányát /4 %, 15 %, 49 %/.

Életkor	0	1	2	3	4	Összesen
4 év	-	84 %	5 %	7 %	4 %	100 %
5 év	-	46 %	21 %	18 %	15 %	100 %
6 év	-	3 %	19 %	29 %	49 %	100 %

6.sz. táblázat

Az adatok feldolgozása és értelmezése során korrelációs együtthatót számítottunk a ritmus szubteszt, az életkor, valamint a gyermekek neme közötti összehasonlítás alapján. Az öt-hat évesek esetében szignifikáns különbséget tapasztaltunk a négyévesekhez viszonyítva. A nemek között viszont nem volt szignifikáns különbség az életkorok tekintetében. Figyelmet érdemlő tendencia az, hogy a leányok mindhárom korcsoportban magasabb teljesítményt nyújtottak /1,8 %, 6,4 %, 3,2 %/, mint a fiúk. Választ kerestünk arra is, hogy van-e összefüggés a szülők iskolai végzettsége és ritmus próba adatai között. A 4 éves gyermekeknél negatív a korreláció /-0,08/, az 5 éveseknél laza /0,17/, a 6 éveseknél is alacsony a korrelációs együttható értéke /0,29/.

Adataink értelmezése megerősíti azt, hogy az egyes részpróbák szorosan együttjáró pszichikus tényezőket ragadnak meg. A próbasorozat jól differenciál s alkalmas arra, hogy az egyes területeken mutatott teljesítmény ellentmondásaira, problémáira s bizonyos átmeneti fejlődési zavaraira is felhívja a figyelmet.

Ennek alapján lehetőségessé válik az egyéni foglalkozások tudatosabb szervezése a korrekciós osztályokban és a fejlődési ellentmondások differenciáltabb feloldása a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek körében.

Vizsgálataink adataival egybehangzóan a korrekciós osztályokban tanuló gyermekek olvasás-írás elsajátításának pszichikus jellemzőinek feltárására irányuló vizsgálatot végeztünk.

Az olvasás-tanulás a pavlovi idegfiziológiára épül. Lényege az időleges kapcsolatok törvénye. Idegkapcsolat jön létre az akusztikus, a motoros és a vizuális ingerek között. A gyermekek elsajátítják a második jelzőrendszer, a beszéd vizuális jelrendszerét, a betűk, szavak, szövegek értelmezését.

Az olvasás megtanulásának feltételeivel Inizan /1963/ foglalkozott. Kiválasztotta azokat a feladatokat, amelyek legjobban korrelálnak az olvasás eredményeivel. Ilyenek: kopogott ritmus utánzása, geometriai alakzatok lemásolása, rajzlemlekezet stb. Már a pedagógiai gyakorlat is bizonyítja, hogy feltétlenül szükséges a tanulók figyelmének fejlettsége /tartósság, koncentrálttság, szándékosság, terjedelem/. Tudjon analizálni, szintetizálni, absztrahálni. Legyen fejlett a fonémahallása, képes legyen a hangok tiszta hangoztatására, rendelkezze orientációs képességgel. Az anyanyelvi tantárgyi munkák szempontjából - így az olvasást figyelembevéve - ki kell emelnünk a látási és hallási orientációt. A térbeli orientáció egyik különleges formája a hangok szavakban való helyzetének, helyének felismerése, jelölése, s ennek alapján a beszédben, írásban történő pontos reprodukálása. Elkonyin /1964/ hangsúlyozza: "... az írni-olvasni tudás elsajátításához elengedhetetlen, hogy a gyermek ne csak helyesen hallja és ejtse ki az egyes szavakat és a szavakban lévő hangokat, hanem, hogy világos képzetek legyenek a nyelv /szavak/ hangállományáról is, és ezt elemezni is tudja. Az a képesség, hogy a szóban minden egyes hangot meghalljon, és azt határozottan elválassza a melléte állótól; továbbá, hogy tudja, milyen hangokból áll a szó, rendkívül fontos feltétele az olvasás-írás he-

lyes megtanulásának." Beszédhibásnál ez a kapcsolat nem egyértelmű, s gátlólag hat az olvasás-írás megtanulására. Tehát képesnek kell lennie a különböző betűk, illetve hangok helyes differenciációjára. Ez három sikon megy végbe: a/ optikai, b/ akusztikus, c/ beszédmotoros. Mindhárom szempontból a hangoknak és betűknek jellegzetes ismertető jegyeik vannak. Egyesek erősen különböznek, mások kevésbé.

A betűk optikai alakja pár elem kombinációjából áll. Megkülönböztető jegyük az irány /Pl.: p és d/.

Az irány szerinti tájékozódás még bizonytalan a beiskolázás idején, de sajnos egy-két gyermek esetében később is.

A beszédhangok képzés szempontjából szintén kevés elem kombinációjából állnak. /Zöngés vagy zöngétlen, a beszédszervek zárat vagy rést alkotnak stb./

Könnyű megkülönböztetni, ha több jegyben különböznek /z és p/. Nehéz, ha csak egy megkülönböztető jegy van /f és v/.

Mindhárom szempontból hasonlít a b és a d. Ha a tanuló differenciáló képessége elégtelen, akkor fellép a Ranschburg-féle homógen gátlás és betűtévesztések keletkeznek.

A vizsgálat módszere

Vizsgálatunkat 42 tanulóval végeztük három szakaszban.

I. szakasz: szeptember, október hónapban.

1. Raven teszt felvétele.
2. Látásélesség vizsgálata.
3. Kopogott ritmus utánzása.

II. szakasz: a kisbetűk tanulásának befejezésekor.

A szóolvasás szintjének vizsgálata.

III. szakasz: évvégi felmérések.

1. Binet teszt /képpróba/.
2. Bilderteszt BT 1-2.
3. A szövegolvasás szintjének vizsgálata:
 - a/ ismert szöveg olvasása
 - b/ ismeretlen szöveg olvasása
 - c/ a néma olvasás szintjének vizsgálata.
4. A helyesírási készség vizsgálata.

A vizsgálatokat egyéni kísérletek és írásbeli munkák segítségével végeztük.

Az értékelés alapja: a tanulók feladatlapjai és a kísérleti jegyzőkönyvek.

I. szakasz

1. felmérés:

Raven teszt felvétele.

A faktoranalitikus vizsgálatok kimutatták, hogy az általános értelem leginkább az észlelési és nem a verbális reakciók kibontakozásán és felhasználásán alapuló próbák eredményével vág egybe. A teszt feladatainak megoldása komplex logikai műveletet kíván. A tanulónak figyelnie kell a mintázat szabályosságát, fel kell ismernie a sorrendezési elveket és az egységeknek a mérlegelését igényli. Az olvasás és írás tanulásánál is a tanulónak figyelnie kell a különböző irányokra, arányokra, a betűk, betűkapcsolatok írásának szabályosságára. Észre kell vennie a kiejtés és helyesírás közötti kapcsolatot. A teszt megoldásához nagyfokú analízáló, szintetizáló képességre és tartós, koncentrált figyelemre van szükség.

A feladat kiértékelésénél Raven percentilis pontokat alkalmaz. Az előkészítő munkának köszönhető, hogy a teljesítmény jó. Az elért pontszámok alapján az átlag 24 pont, a szórás $\pm 9,22$. A szóródási együttható 38,4 %, tehát szélsőséges eredmény, ami nem tekinthető szignifikánsnak. Az átlagos teljesítményű tanulók száma 32, ami az összes tanulók 76 %-a. Kimagasló eredményt mutat a 17-es, 18-as, 36-os számú tanuló /44, 43, 41 pont/. Leggyengébben a 10, 13, 42 és 7.

2. felmérés

A látóélesség vizsgálata

A felmérést a Kettesy-féle falitáblák segítségével végeztük. A tanulókkal a középső oszlopot olvastattuk felülről lefelé, ismétlés esetén csak a vörös vonal alatt. Ellenőrzésre a jobb- és a baloldali oszlopot használtuk.

A por értékeit a számjegyek összeadásával kaptuk, melyeket az összegező táblázatban százalékkal fejeztük ki. /Pl.: 34-nél $3 + 4 = 7,70$ %/.

34 tanuló látóélessége 100 %-os, 6-é 90 %-os, 1-é 70 %-os.

A gyengébb látásuak olvasásnál kivétel nélkül szemüveget viselnek.

3. felmérés

Kopogott ritmus utánzása

Feladat: Egyszeri meghallgatás után a ritmussor visszakopogása.

Cél: A ritmushallás, emlékezetbentartás és visszakopogás képességének vizsgálata.

A kopogott ritmussorok:

- 1./ tá-tá
- 2./ ti-ti-tá
- 3./ tá-ti-ti
- 4./ ti-ti-tá-tá
- 5./ ti-ti-ti-ti-tá-tá
- 6./ ti-ti-tá-ti-ti-tá
- 7./ ti-ti-ti-ti-ti-ti-tá
- 8./ tá-tá-ti-ti-tá
- 9./ tá-ti-ti-tá-ti-ti
- 10./ tá-ti-ti-ti-ti-tá

Az átlagos teljesítmény 8,8 pont. A szórás $\pm 1,15$. A szóródási együttható 13 %, tehát kicsi a relatív szórás. Az eredményességet jelzi, hogy a kapott érték 1 %-os pontossági követelmény mellett szignifikáns.

II. szakasz

A szóolvasás szintjének vizsgálata

A felmérést január hónapban végeztük. Módszerül a lapozókártyát választottuk, a tanulók olvasását magnetofon szalagra rögzítettük.

Célunk annak megállapítása volt, hogy a tanulók milyen szinten olvassák az ismert és ismeretlen szavakat, milyen hibákat követnek el? Ennek feltárása nagyon fontos, hiszen a hibák kijavítására, a helyes asszociációk további erősítésére, a sokoldalú gyakorlásra még a második félévben sor kerülhet.

A feladat: 50 szó elolvasása. Ebből 25 ismert, 25 ismeretlen.

A kártyákon levő szavak a következők:

Ismert szavak	Ismeretlen szavak
ők	rák
ri	égő
jár	cseng
élt	üres
vitt	alsó
bőrt	padló
telt	hátsó
csepp	töltet

Ismert szavak	Ismeretlen szavak
konty	hordoz
ásó	durran
eszik	pattint
Irén	szusszan
falu	csipdes
kocsi	kardját
Sanyi	próbáljon
ember	olyanokkal
reggel	tanulhatsz
hordta	barátságban
dobozt	meglepődtek
kedve	lyukakban
dobbal	kérdéseivel
egészség	tisztelgéssel
tavasszal	meggyőződéssel
fészekrakás	irányítva
megpihenhetsz	formájában

Kiválasztásuknál a tankönyv szóanyagát vettük figyelembe. Érvényesítettük a fokozatosság elvét. Az ismert szavak olvasására került sor először, majd az ismeretleneké következett, a rövid, egyszótagból álló szavakat hosszabbak követték. Hosszu magánhangzók, mássalhangzó torlódás, hasonulás problémája nehezítette az olvasást.

Tíz ismert szót olvastak hibátlanul, /jár, vitt, bört, konty, ásó, kocsi, Sanyi, ember, reggel, tavasszal/. Legnehezebb volt az egészség, dobozt, dobbal, hordta szavak olvasása.

Az ismeretlen szavak közül hibátlanul olvasták: hátsó, pattint, kardját szavakat. Legtöbben tévesztették a csipdes, olyanokkal, lyukakban, szusszan, próbáljon, tisztelgéssel, meggyőződéssel szavakat.

A hibák megoszlása:

Hibatípus	Hibaszám	%-os megoszlás
Betűcsere	47	37
Betűkihagyás	19	15
A szó megmásítása	37	28
Hibás szótagolás	27	20

A legtöbb esetben betűcsere fordult elő. Eddigi tapasztalataink

alapján a tanulóknak ez jelenti a legnagyobb nehézséget. Sok betűt megtanultak, de a begyakorlásra, a megfelelő asszociáció kialakítására még nem volt idő. Egy-egy ismertető jegy kiemelésével megtanulták a betűt, de még nem látják az illető ismertető jegynek a betű-strukturájában játszott szerepét, összetévesztik a hasonló elemekkel rendelkező betűket. Ez a szinkretizmus juxtapozíciós oldala /Meixner Ildikó/.

A felcserélt betűk:

1./ Tulnyomóan optikai hasonlóság miatt:

o-a o-ő e-é a-á a-e u-ü e-ü ó-á e-ö é-ő
p-d b-d p-b l-b sz-zs s-sz.

Az aláhuzott betűk cseréje nagy százalékban fordult elő.

2./ Akusztikai és ejtési hasonlóság miatt: é-i.

3./ Hasonló módon egymással szomszédos területen képzett hangok: g-d.

A szavak megmástitása 37 esetben fordult elő, ebből 28 alkalommal a még nem gyakorolt szavak elolvasásánál. A tanulóknak technikai-
 lag sok nehézséget kell leküzdeniük, áttekintik a szót, de pontatlanul. Sokszor hasonló alaku szókép idéződik fel, s értelmes szót kapva megelégednek ezzel, pl.: megpihenhetsz, megpihenhetek; hordta, hordták stb.

A hosszú szavak olvasásában fordult elő többször a szótagolási hiba. A már nagyobb egységek átfogásával próbálkozó gyermekek akadályba ütközve megállnak, s a szóképes olvasásra törekedve a szótagolásra nem figyelnek. Egy tanuló több szó olvasását jobbról balra haladva kezdte, sőt az első szótag helyes elolvasása után a második szótagot visszafelé olvasta, pl. űk helyett kő ri helyett ir, üres helyett ürse. Mint kiderült egy balkezesnek induló, de átállított gyermekről van szó.

III. szakasz

1. felmérés

Binet teszt - képpróba

A tanulók kifejezőképességének, képzeletének, gondolkodásának lényegkiemelő képességének, érzelmi gazdagságának mérésére a három kép megfigyeltetése nagyon jó lehetőségeket biztosít. Felmérhető, hol tartanak a gyermekek a mondatalkotásban: használják-e az alá- és mellérendelt összetett mondatok egyszerűbb változatait; jelentkezik-e beszédükben a gondolatok összefüggésének

helyes sorrendje, a térbeli rendeződés, az időbeli egymásutáni-ság.

A teszt eredményének értékelésénél három kategóriát alkalmazunk:

- a követelményeknél gyengébb teljesítményt nyújt pl. csak szavakat sorol fel,
- + életkorának megfelelő a teljesítménye,
- ++ logikai összefüggéseket is feltár, fellelhetők a kontextusos beszéd elemei.

Az eredmények megoszlása:

-	+	++
4 tanuló /9 %/	27 tanuló /64 %/	11 tanuló /27 %/

A leggyengébb választ a 39-es számú tanuló adta:

Első kép: bácsi, kisfiu, néni, két néni, kislány, váza.

Második kép: kisfiu, fa.

Harmadik kép: bácsi, néni, két kisfiu.

A 38-as számú tanuló válasza szintén nagyon gyenge:

Első kép: Szembekötősdit játszanak.

Második kép: A rossz fiu kidobta az ablakot.

Harmadik kép: Elesik a kisfiu.

A 36-os számú tanuló jó válasza:

Első kép: A házban fogócskát, szembekötősdit játszik a család.

Az anyuka bekötötte az apuka szemét, nem látott, mindenki elment előle.

Megvagy Jutka! - mondta apa boldogan.

Tévedett, a terítőt huzta le, minden összetörött.

Második kép: Valaki bedobta az ablakot. A bácsi a kisfiura gondolt, aki ment haza az iskolából. Tévedett. Egy fiu a fa mögé bujt, mert ő dobta ki az ablakot. Haragos a bácsi.

- Miért dobálod az ablakot? - kérdezte.

A néni szomorúan figyel.

Harmadik kép: A bácsi találkozott az ismerőseivel. Ráfigyelt, nem vette észre a kisfiut, s elejtette. Illedelmesen köszönt a néni-nek, fel akarta segíteni a gyereket.

2. felmérés

. Bilder-teszt BT 1-2.

A gyermekek tudásának, képességének mérésére használtuk. Beszédet nem igénylő teszt. Mivel sokszoroztatására nem volt lehetőségünk, így egyéni foglalkozás keretében oldottuk meg a vizsgálatot.

A vizsgált gyermekekről sokoldalú képet kaptunk. Meggyőződhetünk a térbeli tájékozódás fokáról, de mindjárt az első oldal a pontosság, figyelmesség és feladattudat mértékéről is képet adott. A második feladat megkívánta a közös jellemzők felismerését. Gyakorolhatták az összehasonlítás műveletét, a lényeglátás és elvonatkoztatás képességét. Összehasonlításakor a tanulók a jelenségeket elemekre bontották, majd újra egységben szemléltek, tehát analizáltak, szintetizáltak. Rendkívül fontos volt a koncentrált, mindenre kiterjedő pontos figyelem és a képzelet fejlettsége a negyedik feladathoz. Az előbbieken kívül a térbeli tájékozottság, irányok ismerete kellett az ötödik feladathoz. Szükség volt még az arányérzék fejlettségére, nagyfokú lényeglátásra, a szabályszerűségek felismerésére, tehát mindazokra a feltételekre, amelyek az olvasás elsajátításához is kellenek.

Az elérhető maximális pontszám 92.

A legjobb teljesítményt /86 pont, 93 %/ a 18-as számú tanuló érte el. A legkevesebb pontszám 50 /54 %-os teljesítmény, 30-as számú tanuló/. Az átlagos teljesítmény 73 pont. A szórás ± 9 , a relatív szórás kicsi /12,3 %/. Átlagos eredményt /64-82 pont/ 26 tanuló nyújtott, ez a kiválasztott személyek 61 %-a.

A legtöbb tanulónál hibásan megoldott feladatok sorszáma:

22, 34, 35, 44, 45, 72.

Az elsőnél a sorba nem illő tárgy megtalálása volt a feladat. Nehezítette, hogy mind a 6 tárgy kapcsolatban áll egymással, de ebből 5 db varróeszköz, 1 pedig anyag, maga a ruha. A 7-es szabályszerűség felismerését követelte /karikák mindig sötétebbre vonalkozáva, ill. feketére festve/. A többi feladat a megfigyelőképességet tette próbára, hű képet kaptunk annak érzékenységről, éberségről, tartósságáról.

3. felmérés

A szövegolvasás vizsgálata

A második félév az olvasás tanulásának is második szakaszát jelent. A kisbetűk tanulása befejeződött, a nagybetűk kerülnek sorra. A szóolvasás helyett a szövegolvasás került tulsúlyba. Erre az időre már viszonylag gyorsan és biztonságosan felismerik a betűformákat: a betűk és hangok összekapcsolása megtörtént. A rövidebb szavakat már lendületesen ritmikusan olvassák. Az olvasás még nagy figyelemkoncentrációt igényel, a betűkép felismeréséhez minden részlet felfogására szükség van egy-két esetben. Még nagymérvű az energiapazarlás. A felesleges erőfeszítések mellett intenzívek a vegetatív működések. Az állandó gyakorlás, az olvasási készség tudatos fejlesztése segít a gyermeknek abban, hogy ezeken a nehézségeken mielőbb tuljusson, s az olvasás információ-közvetítő feladata érvényesüljön. Ennek köszönhető, hogy a felmérés idején, május hónapban a tanulók nagy része, viszonylag jó technikával olvasott.

A hangos olvasás mérése két részből állt: ismert szöveg olvasása és ismeretlen szöveg olvasása.

A tanulók olvasását magnetofon szalagra rögzítettük.

A felhasználható idő 5-5 perc.

Az értékelés alapja az elolvasott szótagszám, az elkövetett hibák száma és a hibák típusa. Nem számított hibák: a hangsúly, a hanglejtés és a szünet tévesztése. A realisabb kép kialakítása érdekében a kétfajta olvasás átlagát számítottuk ki. Így a 42 tanuló átlagos teljesítménye 239 szótag. A szórás $\pm 66,4$.

A szórási együttható 27,78 % /közepes/. Átlagos teljesítményt nyújtott a tanulók 60 %-a.

A hibák száma és azok típusonkénti megoszlása.

Betűcsere		Betűkihagyás		Másítás		Ismétlés		Szótagolás	
Ism	I-len	Ism	I-len	Ism	I-len	Ism	I-len	Ism	I-len
6	27	15	29	18	61	32	89	13	34
33		44		79		121		47	324

Az átlag 7,7 hiba.

A szótagolási hibák száma kevés. Magyarázata: négy tanuló folyamatosan olvasó, 33-an szóképekben, 5-en szótagolva olvasnak. A sokoldalú készségképzés eredménye a betűcsere számának - a félévi felmérés óta - lényeges csökkenése. A másítás viszonylag magas

száma a szóképes, ill. lassu folyamatos olvasásra való áttérés-
sel magyarázható. A legtöbb tanulónak kevesebb erőfeszítésbe
kerül emlékezetből, képzeletből kiegészíteni az olvasottakat,
mint a szöveg elolvasása. A sokszori ismétlésnek a szöveg tar-
talmi meg nem értése, kapkodás, az új szó áttekintéséhez szük-
séges idő kitöltése az oka. Egyes tanulóknál visszavezethető a
szegényes szókincsre, a szókép és szószerkezetek emlékének
szűkös voltára, a beszéd-fejlettség hiányaira.

4. felmérés

A néma értelmes olvasás vizsgálata.

Az olvasás-tanulás folyamatának két fontos összetevője van:
technikai elsajátítása és a tartalom megértése.

A hangos olvasás vizsgálatánál főleg az előbbi, a néma olvasás
szintjének felmérésénél az utóbbi összetevő kerül a figyelem
központjába.

A felmérés feladatlapos munkával történt. Az utasítást írásban
kapták a tanulók.

Az elérhető maximális pontszám: 5. Ezt 15-en teljesítet-
ték. Az átlag 3,8 pont. A szórás $\pm 1,14$. Érdekes összehasonlí-
tani a tanulók néma és hangos olvasásban elért eredményeit.

Néma olvasás 5 pont

Tanulók jele

Hangos olvasás

Teljesítménye

Hibaság

2	gyenge	15
3	átlagos	12
5	átlagos	4
6	átlagos	13
7	jó	6
10	átlagos	18
11	átlagos	1
17	jó	6
18	jó	18
23	átlagos	6
24	átlagos	6
34	átlagos	34
35	átlagos	8
40	átlagos	17
41	átlagos	7

Jól látható, hogy a lassan, átlagos hibaszámmal olvasó gyermek is nyújthat némaolvasásnál maximális teljesítményt. A lassu hangos olvasás oka lehet a gyenge asszociáció mellett a gátlásosság, bátortalanság. Nem mutat minden esetben az olvasás gyorsaságával arányosan javuló tendenciát az olvasás értelmessége. Sőt, a nagyon gyors olvasás legtöbb esetben a megértés rovására megy.

5. felmérés

A helyesírási készség vizsgálata

A tantervmódosítás előírja azokat a szavakat, amelyek pontos helyesírása kötelező évvégére, s megjelöli a kiegészítő szókészlet anyagát is. Ebből válogattuk a felmérés szavait. A sorrendiségben a fokozatosság elve érvényesül. Az értékelés alapja a hibák száma és azok típusa. A hibaszám 109. Az elkövetett hibák átlaga 2,6.

A hibatípusok és a hibák megoszlása.

Tagolási hiba	0	0 %
Ékezethiba	25	23 %
Kettőzési hibák	32	29 %
Az ly jelölésének hibái	4	4 %
A mássalhangzók egymásra hatásától eredő hibák	2	2 %
A szavak kezdő betűjének hibái	12	11 %
Betűtévesztés, kihagyás	13	12 %
Írásjelek	10	9 %
Hiányok	11	10 %

A hibátlan munkák száma 15. A leggyengébb teljesítményt nyújtotta a 19-es és 29-es tanuló /10-10 hiba/, s a 30-as számú tanuló, aki 1 hibával írt, de 11 szó leírásával elmaradt.

Összefoglalás

A kapott értékek összehasonlításakor első lépésként a korrelációs együtthatók számítását végeztük el. A csoport eredményeinek ismertetésénél jeleztük, hogy a szórási a legtöbb esetben magas. Ebből következik, hogy a korrelációs együtthatók értéke alacsony.

Az a tény, hogy az elért értékek szórása magas, megerősíti a nevelőknek a tapasztalat alapján alkotott véleményét is: az osztályok összetétele - kognitív fejlettségét figyelembe véve - nagyon heterogén. Érdekes megfigyelni, hogy azok a tanulók, akik a Raven teszténél kiemelkedtek, nem értek el jó eredményt olvasásból. Mindössze 3 olyan tanuló van, aki mindkettőből kiugró teljesítményt mutatott. A 14-es számú tanuló Raven teszt eredménye jó, viszont az olvasása gyenge. Hasonló a helyzet a 29-es számú tanulónál. A 42-es és 7-es számú tanulók némaolvasása és Raven tesztje gyenge eredményt mutat.

A minta általánosításra nem alkalmas, de feltevésünket, miszerint a Raven teszt eredménye tükröződni fog az olvasásban is, a kiemelkedő és gyenge eredményű tanulók munkái nem mutatják. Elgondolkodtató viszont, hogy mindkettőből sok az átlagos teljesítmény.

Vizsgálataink során két intelligencia mérésre szolgáló tesztet használtunk. A két mérés közötti időszak eredményes munkáját jelzi, hogy a Bilder-teszt %-os megoszlásban is jobb eredményt hozott, mint a Raven 2-es és 14-es számú tanulónál az olvasás eredménye gyenge, a Bilder tesztje kiemelkedik. Ugyancsak hibátlan a 2-es tanuló nyelvtani feladat megoldása. Mivel ezek a gyerekek helyesírási ismereteket még nem tanultak, így nincs lehetőség a biztos helyesírási készség kialakítását elősegítő szabályok tudatosításán alapuló rendszeres gyakorlás végzésére.

A tanulók írásnál hallási és látási megfigyeléseikre támaszkodhattak. Feltételeztük, hogy a jól olvasó gyerekek jó helyesírással dolgoznak. Ezt a jó teljesítményt nyújtóknak csak egy csoportjánál találtuk igaznak. Alaposabban vizsgálva az eredményeket látható, hogy néhány gyerek gyorsan olvasott, de sok hibával, pontatlanul, s éppen ők azok, akik írásukban sem törekedtek pontosságra.

A vizsgált tanulók jelentős százaléka átlagos teljesítményt mutat; elfogadhatóan irnak, olvasnak, és emlékezetükben megőrzik a szóképek nagy részét. Koncentrált figyelemmel dolgozva felidézik azokat. 7 olyan tanulóval találkoztunk, aki némán jól oldotta meg feladatát, de hangos olvasásban gyengén szerepelt. Nagyon fontos a pontosságra nevelés, a helyes hangos olvasás,

de legalább annyira, vagy még fokozatosabban szükséges a néma, értelmes, lényegét kiemelő olvasás készségének elsajátítása, mert ez lesz a későbbiekben az ismeretszerzés fő forrása.

A vizsgálatok alapján megállapíthattuk, hogy az olvasás tanulásának fontos feltételei a következők:

1. A megfelelő látóélesség.
2. A hallásélesség; ritmushallás és visszakopogás képessége.
3. A tiszta artikuláció.
4. Fejlett orientációs képesség.
5. A tanulók pszichikai fejlettsége.

Vizsgálati adataink megfelelő pontossággal jelzik azt, hogy:

1. A gyors /tempós/ és monoton /gépies/ olvasás nem azonos a folyékony olvasással.
2. Az olvasási készség javulása elősegíti a helyesírás fejlődését.
3. Az olvasási készség fejlettsége együttjár a "képolvasás", az összefüggő beszéd magas színvonalával.
4. A Breuer által kidolgozott és általunk adaptált szenzomotoros diagnosztikai próba alkalmas előrejelző eszköz a korrekciós osztályba kerülő tanulók fejlettségi szintjének megállapításához.

I r o d a l o m

- A jártasságok és készségek fejlesztése az általános iskola 1-4. osztályában /Tanítók Kézikönyvtára 1./
Tankönyvkiadó Bp. 1968.
- AZARY B.: Olvasóvá nevelés, értelmes olvasás, néma olvasás
A Tanító, 1970. 5.sz.
- BREUER H.: Methodologische und Methodische aspekte einer
Frühd Diagnose von Voraussetzungen für den Erwerb der
Schriftsprache,
Acta Universitatis Szegediensis de Attila Jozsef Nominatae
Secito Pedagogica et Psychologica.
Szeged, 1974. 47-94. p.
- CSOMA V.: Az értelmes olvasás,
A Tanító 1969. 1.sz.
- GLEDURA L.: A tanulók tipikus olvasási hibái és azok okai.
Az olvasás tanítás összefüggő szakaszának tantárgy pedagó-
giai vizsgálat /Szerk.: Fábián Z.-J./
Jászberény, 1967.
- GLEDURA L.: Az olvasási hibák eredetéről. Az olvasási hibák meg-
előzésének néhány feltétele. - A korszerű olvasás tanítá-
sáért! /Szerk.: Fábián Z.-J./
Jászberény, 1968.
- GLEDURA L.: A látásélesség vizsgálatának iskola higiéniai és pe-
dagógiai jelentősége
A Tanító 1972. 6-7.sz.
- LIGETI R.: Az olvasás és írás tanításának pedagógiai és pszicho-
lógiai tényezői.
A Tanító 1974. 3.sz.
- LIGETI R.: Gyermek olvasás-zavarai /Dysexia/
Pszichológia a gyakorlatban 8. Akadémiai Kiadó Bp. 1967.

MEIXNER I.-J. KÉRI H.: Az olvasás tanítás pszichológiai alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp. 1967.

MICHEL P.: Zenei képesség, zenei készség, Zeneműkiadó, Budapest, 1964.

RUBINSTEIN Sz.L.: Az általános pszichológia alapjai Akadémiai Kiadó 1964.

SALAMON J: Az értelmi fejlődés pszichológiája, Gondolat. Bp. 1983.

TYEPILOV B.M.: A zenei képességek pszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1963.

VIGOTSKIJ L.Sz.: Gondolkodás és beszéd Akadémiai Kiadó, Bp. 1967.

Anyanyelvi tantárgy pedagógia /Bellyei I.-Fábián Z.-
Gledura L.-J./
Tankönyvkiadó, Bp. 1975./

Лайош Дуро - Енё Гергей:

**Исследование когнитивного развития среди детей
дошкольного возраста и учеников первого коррек-
тировочного класса**

Исследование когнитивного развития детей дошкольного возраста и учеников первого корректировочного класса в последние годы является одной из проблем педагогико-психологических исследований, постоянно находящимися на повестке дня. Эмпирические и экспериментальные исследования особенно сосредоточивают свое внимание на круг этих проблем потому, что дошкольные результаты когнитивного развития в значительной мере подготавливают условия пригодности к школе, а корректировочная работа в классе способствует формированию и стабилизации психологических условий пригодности к учебе, скрывающихся в личности ребенка.

Авторы адаптировали измерительное средство, изготовленное Брауэром (1974 г.) и с его помощью показали, что согласно данным, полученным в кругу дошкольников и учеников корректировочного класса, на успешные учебные результаты в большой степени влияет и уровень развития сенсомоторных функций. Основные когнитивные условия усвоения родного языка, письма и чтения могут быть развиты специальной педагогической деятельностью.

Duró Lajos - Gergely Jenő

Untersuchung der kognitiven Entwicklung von Kindern, die den Kindergarten bzw. die erste Korrekturklasse besuchen

Die Untersuchung der kognitiven Entwicklung von Kindern, die den Kindergarten besuchen bzw. in der ersten Korrekturklasse lernen ist eines der ständig auf der Tagesordnung stehenden Probleme der pädagogischen psychologischen Forschung der letzten Jahre. Die empirischen und experimentellen Untersuchungen richten ihre Aufmerksamkeit insbesondere deshalb auf diesen Fragenkreis, da die Ergebnisse der kognitiven Entwicklung im Kindergartenalter bzw. die Arbeit in der Korrekturklasse die Herausbildung und Konsolidierung der in der Persönlichkeit verborgen liegenden psychologischen Voraussetzungen der Schulreife bzw. der Fähigkeit zum systematischen Lernen vorbereiten.

Die Autoren haben das von Brauer /1974/ geschaffene Messverfahren adoptiert und mit dessen Hilfe gezeigt, dass entsprechend der Daten aus dem Kindergartenalter bzw. den Korrekturklassen die erfolgreiche Schulbistung im bedeutenden Masse durch den Entwicklungsstand der sensomotorischen Funktionen beeinflusst wird. Die motorischen Funktionen die grandlegenden kognitiven Voraussetzungen zur Aneignung der Muttersprache, des Schreibens und Lesens können durch eine spezielle pädagogische Tätigkeit entwickelt werden.

Gergely Jenő 3

G.W. ALLPORT-P.E. VERNON-G. LINDZEY: ÉRTÉKBEÁLLÍTÓDÁS TESZT
ALKALMAZÁSÁNAK TAPASZTALATAI

Az értékorientáció kutatása a szociálpszichológia egyik speciális területének tekinthető. Maga az érték kutatás első-sorban filozófiai, szociológiai és pszichológiai összefüggésekben kutatható. Mindhárom tudományterületen a hagyományos felfogás szerint az érték és az értékrendszerek feltárása, leírása, típusokba rendezése és működésük jelentőségének a megértése kerül a vizsgálódások középpontjába. /6, 7, 8/

Az érték lényegében olyan szubjektív ítélleti viszony a valósághoz, amely a cselekvés és döntés meghatározójává válik. Az érték úgy válik orientatív jellegűvé, ahogyan az érték szubjektívvé válik. Az egyes értékek nem különállóan, hanem egymással összefüggésben egymásnak alá-, fölé-, mellérendelve rendszerként irányítják az egyes ember /csoport, nagyobb közösség/ döntéseit, tevékenységeit. Ha az egyének által követett, vallott értékek vizsgálatába fogunk, akkor ezek az értékek rövidesen értékrendszerekké állnak össze a szemünkben. Egyértelművé válik, hogy az egyéneknek illetve az egybeeső értékválasztás alapján elkülöníthető csoportoknak az egyik értékről alkotott véleménye nem független a másik, harmadik vagy sokadik értékről vallott véleményétől. Az egyes értékek elfogadása, elutasítása, illetve értelmezése szorosan összefügg egymással. /4, 5, 9, 18/

Értékrendszernek tehát azt a szerveződési szisztémát nevezhetjük, ahogyan az egyes értékek egységes rendszerre állnak össze. Az értékrendszer ugyanúgy a személyiség összehangolt életvitelében realizálódik, mint ahogy a pszichikum bármelyik többi működése is csak az egységes egész működéseként fogható fel. /1, 10, 17, 23/

Az értékek tárgyai, melyekre az értékelés irányul számos viszonyulást, sokféle interiorizálást, belsővé tételt tesznek lehetővé. /2; 3, 19, 20, 21/

Az értékelő tevékenységben az értékek azonosságának vagy különbségének a kiiktatása az értékelő rendszer működésére utal. Az értékrendszer tehát az a mechanizmus, amely az alapértékek szerint az egyes értékekhez való viszony formáit egységesen meghatározza, rendezi. Ha tehát azokat a tényezőket keressük a személyiségben, amelyek választásait, döntéseit, cselekvéseit irányítják, amelyeknek jelentőségéért a szubjektum a felelős, azoknak alapmechanizmusként való működését úgy kell tekintenünk, mint egy egységes értékrendszert. Ebből a szempontból nem az egyes értékek meglétének vagy hiányának tanulmányozása, hanem az egyes emberben való szerveződésük vizsgálata a döntő. Az értékrendszerek vizsgálata az érték-tartalmak különbözőségére, de mindenekelőtt azok egységességére vonatkozik. Az értékrendszer vizsgálata szükségképpen azoknak a tényezőknek a körére vonatkozik, melyek az értékek tekintetében a személyiség specifikus rendszerét alkotják. Ennek alapján beszélhetünk ideológiai, világnézeti, vallásos vagy materialista stb. értékrendszerről. Az értékrendszerek belső tartalmi rendje további értékegyüttesek tanulmányozását teszi lehetővé. Az értékegyüttesek vizsgálata akkor válik fontossá, amikor arra vagyunk kíváncsiak, hogy saját értékrendszerünk hogyan viszonyul életünk fontos eseményei alapján mások hasonló értékmegnyilvánulásaihoz. Ebből a szempontból vizsgálva az értékrendszer jelentőségét, azt tapasztaljuk, hogy az egyén társadalmilag lényeges döntéseinek, cselekedeteinek szabályozásában az oly általánosnak tűnő értékrendszer, hogyan válik a személyiség értékorientáló jellemzőjévé. Az értékorientáció tehát az értékek összekapcsolódását megszabó, személyes és társadalmi összefüggésbe hozható viselkedéseknek vagy magatartásoknak működési mechanizmusát tárja fel. Az ér-

tékorientáció tehát úgy fogható fel a személyiség viszonyulási rendszerében, mint az értékek összekapcsolódását meghatározó mechanizmus. /12, 13, 14, 16, 22/

AZ ÉRTÉKORIENTÁCIÓ VIZSGÁLATA

Az értékorientáció tanulmányozásán azt értjük, hogy a tanuló életének egységét nagy részben vagy egészében azoknak az értékeknek a követése biztosítja, amelyet az értékrendszerek osztályba sorolásának egyikével jelölünk meg. Ebben a tekintetben két jelentős pszichológiai vizsgáló eljárása érdemel figyelmet. Az egyik /1, 24/ Morris, C.W., /1956./, a másik Spranger, E., /1923./ által összeállított értéktipológia. Allport-Vernon-Lindzey /1956./ a sprangeri értékfelosztást választja az értékírányulások tanulmányozásához. A szerzők szerint Spranger úgy ítéli, hogy az emberi élet hat fő értéktípust rejt magában, ezek különböző mértékben vonzó erőt gyakorolnak az emberekre, akik életük egységét az egyes választások arányainak megfelelően építhetik fel. /15, 24/ Spranger nem azt állítja, hogy hat alapvető embertípus létezne. Tipológiája az értékek, nem pedig az értékeket választó személyek tipológiája. Azt sem állítja, hogy az értéktípusok szükségképpen kedvezőek, de azt sem, hogy azok tiszta formában felfedezhetők. Véleménye szerint az értékválasztás sokkal inkább olyan séma, amely révén azt tudjuk megállapítani, hogy a vizsgált személy a választott sémáknak megfelelően hogyan szervezi egységbe az életét. A teszt eredeti formájában bemutatja az elméleti, a gazdasági, az esztétikai, a szociális, a politikai és a vallásos emberképet. Az eredeti szerkezeten hat éves kísérletezéssel olyan változtatásokat eszközöltünk, melyeknek segítségével a vallásos ideáltípus helyére társadalmunk kulturális és művelődési értékeivel való azonosulás tartalmi vonatkozásait helyeztük. Az elővizsgálatok tapasztalatai alapján megállapítottuk, hogy a teszt eredeti gondolati gyökerei a hazai kultúrában is kifejezhetők, megfelelő tartalmi és nyelvi változtatások segítségével.

Értékeléséhez a teszt statisztikai módszerét alkalmaztuk.

A VIZSGÁLT MINTA ÉS A HIPOTÉZISEK

Vizsgálatunkat egy kereskedelmi szakközépiskolában végeztük. Összesen 161 tanuló adatát dolgoztuk fel számítástechnikai segédlettel. A teszt adatait az értékelő szempontok alapján gyakorisági táblázatba rendeztük, majd elvégeztük a teszt I. és II. részére vonatkozó számításokat. Az adatok feldolgozásakor kiszámítottuk az átlagértékeket és az egyes értékkörök nyerspont értéktartományait. Az elemzés során korrelációs matrixot készítettünk, abból a célból, hogy az értékkörök függetlenségét megvizsgáljuk. A kapott adatokat táblázatokba rendeztük.

Hipotéziseink a teszt általános adataira vonatkozóan a következők:

- életkortól függőnek tartjuk az egyes értékkörök rivalizálását, akkor, ha minden egyes értékkör itemével ütközik;
- a fiúk és lányok értékválasztásaiból adódó rangsorokat eltérőnek véljük;
- az egyes értékkörök egymástól jól elkülönülő értékorientációt tükröznek;
- a vizsgált minta /kereskedelmi szakközépiskola/ sajátosságainak figyelembevétele alapján arra következettünk - munkahipotézisként -, hogy első helyen a gazdasági értékorientáció áll.

Az adatokat az utóbbi hipotézis alapján elemezzük, és az összegzés során erre a megállapításra már külön nem térünk ki. Célunk, elsősorban az, hogy kipróbáljuk a Magyarországon még nem használt értékbeállítódás tesztet. Feladatunk az, hogy egy általános szakközépiskolai életet élő fiatalok adatait megfelelő értékelési szempontok alapján feldolgozzuk és elemezzük.

A TESZTADATOK ELEMZÉSE

A teszt értelmezése arra a vizsgálati feltevésre épül, mely szerint két alternatíva közül az egyiket előnyben kell részesíteni.

Először a leányok adatait elemezzük.

A teszt szerkezetének megfelelően végezzük az adatok elemzését. Először a gazdasági értékeket vizsgáljuk meg abból a szempontból, hogy milyen mértékben preferáltak az elméleti értékekhez képest. Azt tapasztaljuk, hogy a leányok a gazdasági értékekkel szemben kissé előnyben részesítik az elméleti értékeket úgy, hogy a kijelentések tartalmának megfelelően erősen differenciálnak. Abban az esetben, ha arról van szó, hogy a tudomány elméleti jellege domborodjék ki, vagy éppen azok gyakorlati megvalósítása, akkor az elméleti orientációt részesítik előnyben. Hasonló tendencia figyelhető meg akkor is, ha az elmélet és gazdaság konfliktusáról van szó. Ez abban nyilvánul meg, hogy inkább az elmélet szerepét kidomborítják, a gazdasági élet gyakorlatiasságával szemben. A táblázatból könnyen kiolvasható, hogy a leányok adatai kedvezőbbek mint a fiuk adatai. Ez azzal függ össze, hogy a fiuknál inkább a gazdasági orientáció játsza a vezető szerepét. Tapasztalataink szerint a gazdasági értékekre történő orientálás az elméletre építkezéssel ellentétesen éppen fordítva valósul meg. Kereskedelmi szakközépiskolás tanulóink esetében tehát, a gazdasági és elmélet értékek körében sajátos ellentmondás tapasztalható. Abban az esetben, ha fiuk és leányok adatait együttesen értelmezzük, akkor kiderül, hogy a lányok adatai a minta átlagát kedvezőbb irányba módosítják, mint a fiuké.

A gazdasági értékeket az esztétikai értékekkel összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy az értékekben való állásfoglalás inkább abban nyilvánul meg, hogy jobban elvetik a gazdasági értékeket, mint az esztétikaiakat. Ez abban az ellentmondásban nyilvánul meg, hogy ugyanolyan magas százalékban részesítik előnyben, mint amilyen mértékben el is utasítják a gazdasági értékeket, úgy, hogy inkább előnyben részesítik az

esztétikai értékeket, mint a gazdaságiakat. A leányok adatai arra engednek következtetni, hogy nincs mindenben olyan egyetértés az esztétikum körében, mint ahogyan azt feltevéseink alapján elvárnánk.

Abban az esetben, ha a gazdasági értékeket a szociális értékekkel vetjük össze, akkor azt tapasztaljuk, hogy inkább a szociális értékeket részesítik előnyben, mint a gazdaságiakat. Kereskedelmi szakközépiskolában tanuló leánytanulóink, tehát nagyobb szociális aktivitást tanusítanak, mint amelyet szakmai orientációjuk alapján elvárnánk. Abban az esetben, ha a szakmai értékorientálódást vesszük figyelembe, fel kell figyelni arra, hogy a gazdasági orientáció, mint szakma-specifikus jelleg nem válik el az iskolai képzés által megkövetelt elméleti, esztétikai és szociális értékektől. Abban az esetben, ha a gazdasági orientációt a politikai értékek körével vetjük egybe, akkor azt tapasztaljuk, hogy a gazdasági értékek a politikai értékeknél jóval kedvezőbb rangot kapnak. A leányok politikai, társadalmi, közéleti aktivitása nyilvánvalóan összefügg a deklarált adatokkal.

Amennyiben a gazdasági értékeket a kulturális értékekkel - nemzeti kulturánk és a nemzetközi kultúra történeti értékeivel - hasonlítjuk össze, akkor azt tapasztaljuk, hogy a gazdasági értékek sokkal kedvezőbb rangot vívnak ki maguknak, mint a kulturális értékek. Az ide vonatkozó adatokat az 1.sz. táblázat tartalmazza. A vizsgálat tapasztalatai alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a gazdasági értékek kizárólagosan a politikai és kulturális értékekkel szemben élveznek előnyt. A fiúk esetében is hasonló tendencia figyelhető meg kevésbé árnyalt formában.

Tapasztalatok alapján megfigyelhető, hogy az egyes osztályok között bizonyos differenciált értékpreferencia nyilvánul meg. Éppen ezért a következő elemzési szempontok szerint, a következő sorrendben tesszük vizsgálat tárgyává a deklarált értékeket: elméleti, gazdasági, esztétikai, szociális, politikai és kulturális. Vizsgáljuk meg osztályonként az értékek alakulását fiúk és leányok adatainak bemutatása alapján.

A teszt I. része

Értékkörök

	ELMÉL	GAZDA	ESZTÉ	SZOCI	POLIT	KULT
1.osztály						
Fiuk	16,50	18,03	19,83	20,34	11,54	13,76
Lányok	17,45	17,92	21,81	17,27	11,85	13,70
Együtt	17,12	17,96	21,11	18,35	11,74	13,72
2.osztály						
Fiuk	15,25	18,79	22,63	20,20	11,21	11,92
Lányok	14,52	18,59	21,63	19,26	12,67	13,33
Együtt	14,72	18,64	21,90	19,51	12,28	12,95
3.osztály						
Fiuk	14,75	16,97	21,72	20,91	11,62	14,04
Lányok	14,70	17,33	22,80	19,38	12,69	13,10
Együtt	14,71	17,27	22,61	19,65	12,50	13,26
4.osztály						
Fiuk	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Lányok	15,00	17,67	23,00	19,17	11,56	12,61
Együtt	15,00	18,67	23,00	19,17	11,56	12,61
Össz.oszt.						
Fiuk	15,56	17,94	21,30	20,48	11,46	13,27
Lányok	15,23	17,95	22,36	18,92	12,35	13,19
Együtt	15,30	17,95	22,13	19,25	12,15	13,21

1.sz. táblázat

1. osztály

1. osztályban a leányok 17,45 %-a jelöli az esztétikai értéket az első helyen. A fiuknak 16,5 %-a helyezi első helyre az elméleti értékkört. A gazdasági érték leányoknál 17,92 %-ban, fiuknál 18,3 %-ban került az első helyre. Az esztétikai értékek a leányok esetében 21,81 %-ban, a fiuk esetében 19,83 %-ban oszlanak meg az első helyen. A szociális értékek érdekes alakulására utal az a tény, hogy a leányok 17,27 %-a helyezi előtérbe, a fiuk esetében ez az érték 20,34 %.

A politikai értékek esetében a leányok és fiuk adatai között csekély különbség figyelhető meg. Ez azt jelenti, hogy a leányok 11,85 %-a, míg a fiuknak 11,54 %-a helyezi első helyre a politikai értékeket. A történeti és kulturális értékek esetében hasonló tendencia figyelhető meg a leányok 13,7 %-a, míg a fiuk 13,76 %-a helyezi első helyre ezen értékeket. Az ide vonatkozó adatokat az 1. és 2.sz. táblázat, illetve 3., 4.sz. táblázat tartalmazza részletesebben. Az összesítő táblázat adatai az elemzéshez szolgáltak kiindulópontként.

2. osztály

Az előbbi értékelési sorrendtől eltekintve, arra az értékrangsorra összpontosítjuk a figyelmünket, amely 1. és 2. osztály adatai között eltérést tükröznek. Szembetűnő, hogy a történeti, kulturális értékek a fiuk esetében közel 2,0 % értékkel zuhan, míg a leányoké, alig változik. A politikai értékek esetében azt figyelhetjük meg, hogy a társadalmi aktivitás iránti fogékonyság emelkedik, míg a fiuknál csökken. Az elméleti érdeklődés a leányok esetében 1. osztályhoz képest szintén csökkenő tendenciát mutat, mint a fiuknál. A két érték között azonban eltérés van. A leányok sokkal kisebb fogékonyságot tanúsítanak az elméleti kérdések iránt, mint a fiuk. Feltűnő, hogy 1. osztályhoz képest a leányok elméleti kérdések iránti beállítódása sokkal kedvezőtlenebbül változik mint a fiuké. Ezzel szemben a gazdasági érdeklődés tendenciája az 1. osztályhoz viszonyítva kedvezőbb irányba tolódik el, mint a fiuké, annak ellenére, hogy a leányok ada-

tai is kedvező irányba tolódnak el. A szociális értékek iránti fogékonyság a lányok esetében kedvezőbben alakul, mint 1. osztályban, de még így is elmarad a fiuk preferenciája mögött. A fiuk szociális értékek iránti vonzalma 1. osztályhoz viszonyítva közel változatlan marad. Szembetűnő változás az esztétikai értékek körén belül az, hogy 2. osztályban a lányok fogékonysága valamelyest csökken, a fiuké viszont jelentősen emelkedik. A korábbi vizsgálati adatok /1. Csirszka/ szerint, az esztétikai érték ebben a szakágban nincs ilyen kitüntetett helyen. A fiuk, lányok adatait elemezve azt tapasztaljuk, hogy az értéksorrendben jelentős eltérés kedvező irányba csak a gazdasági, esztétikai és szociális értékkörökben tapasztalható. Az elméleti, a politikai és a kulturális értékek nem mutatnak az 1. osztályhoz képest kedvező változást.

3. osztály

3. osztályra általában azt várjuk, hogy a kereskedelmi szakközépiskolai képzés sajátos vonásai fölerősítik a gazdasági, szociális és politikai értékek körét is, a már amúgy is kiemelkedő szerepet játszó értékek körén kívül. A lányok és a fiuk adatait összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy az esztétikai érték valóban a rangsor első helyére kerül. A lányok esetében a 2. osztályhoz képest, az 1. osztályhoz viszonyítva is rendkívül kedvező értéket vesz fel. Az a tény, hogy a lányoknál emelkedik, a fiuknál valamelyest csökken az esztétikai értékek preferenciája, az arra utal, hogy még mindig változásban van az esztétikumhoz való viszony alakulása. Kedvezően alakul a szociális értékek iránti fogékonyság, amely lányoknál valamelyest, fiuknál jelentősebb mértékben változik kedvező irányba. A gazdasági értékek a lányok esetében az első három évfolyamot vizsgálva, a legalacsonyabb szintre zuhan. Ez azt jelenti, hogy a gazdasági értékek köre a szakképzés specifikumaival kevésbé hangolódik össze, mint az előbb említett két érték köré. A politikai értékek a lányok esetében változatlanok maradnak, a fiuknál emelkedik. Ez feltehetően arra utal, hogy a politikai értékek iránti fogékonyságot középiskolás korban kisebb intenzitással valósítják meg a pedagógiai és közéleti gyakorlatban, mint ahogyan azt elvárnánk.

Az elméleti érdeklődés a lányok esetében a 2. osztályhoz képest emelkedik, de az első osztályhoz viszonyítva csökken. Fiúk esetében az elméleti érdeklődés kedvezőtlen alakulását követhetjük nyomon. 3. osztályra a legalacsonyabb szintre zuhan. Az adatokat a történeti, kulturális örökségünk iránti érzékenység szempontjából vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a lányok esetében a kultúra iránti fogékonyság 3. osztályra a legalacsonyabb szintre zuhan, a fiúk esetében a legmagasabbra emelkedik.

4. osztály

Az adatok szerint 4. osztályos tanulók a 3. osztályos tanulók szintjén állnak, valamennyi értékkört figyelembe véve. Azért nem elemezzük külön adatainkat, mert lényeges eltérések nem tapasztalhatók. Arra a következtetésre jutunk, hogy a 3., 4. osztályos tanulók adatait összevontan is értelmezhetjük volna.

Az összesített adatok elemzése

Az első, második és harmadik osztály adatait a fiúk, lányok adatainak átlagolása alapján számítottuk ki. Ebből a szempontból azt érdemes tanulmányoznunk, hogy az értékek rangsora az adatok alapján hogyan alakul első, második és harmadik osztályban.

Első helyen 1., 2. és 3. osztályban egyaránt az esztétikai értékek állnak, mégpedig az osztályok sorrendjének megfelelő százalékos emelkedésben. Ez a tény arra utal, hogy kereskedelmi szakközépiskolai tanulóink legkedvezőbb prioritást az esztétikumnak biztosítanak. Második helyen a szociális, társadalmi érintkezés iránti értékek állnak. Ugyan abban a sorrendben, mint ahogyan az esztétikai értékek esetében tapasztaltuk. A szakmai képzés céljainak leginkább megfelelő értékek az ún. gazdasági beállítódások alapján formálódó értékkörök sajátos változásról tanuskodnak. A legkedvezőbb pozíciót második osztályban vesz fel ez az érték, míg a legkevésbé előkelő helyen 3. osztályban áll, annak ellenére, hogy a gazdasági értékkör mindhárom osztályban megtartja harmadik ranghelyét. Az előbbi

három értékkörből elvárva funkcionál az elméleti, politikai és kulturális értékek iránti vonzalom. Az elméleti kérdések iránti fogékonyság megelőzi úgy a kulturálist, mint a politikait. Az elméleti értékek preferálása esetén szembetűnő, hogy 1. osztályban a legmagasabb, 2. és 3. osztályban azonos értéket vesz fel, azaz változatlan marad. A kulturális értékek rendkívül sajátos pozíciót vesznek fel. Első osztályban a legmagasabb, 3. osztályra csökken, legalacsonyabb szintre a 2. osztályban kerül. A kultúra és történeti múlt iránti fogékonyság merev, alig mozduló értékrendet tükröz. A politikai értékek világa fokozatos és kedvező változáson megy végbe, annak ellenére, hogy a többi értékhez viszonyított ranghelyük a legkedvezőtlenebb. A politikai, társadalmi, közéleti kérdések iránti fogékonyság alakulása aligha tükrözi azokat az erőfeszítéseket, melyek a társadalom gyakorlatában és a pedagógia praktikumában megvalósul.

Összegezzük a teszt adatait azt mondhatjuk, hogy az értékek rangsorában az 1., 2. és 3. osztályos fiúk és lányok adatait összevontan elemezve eltérést nem tapasztalunk. Ez természetesen a ranghelyek alakulására vonatkozik. Természetesen az adatokat abból a szempontból is kell elemeznünk, hogy hogyan alakul az értékek preferenciája a mindennapi életben. Ez azonban további vizsgálódást igényel. Az összevont adatok a 3.sz. táblázaton is szerepelnek. Az előbbi adatok kontrollját akkor tudjuk teljesen elvégezni, ha az ún. kettes típusú kérdések áttekintésére is vállalkozunk. /2.sz. táblázat/

A teszt II. részének elemzésekor az adatokat fiúk, lányok és évfolyamok bontásában mutatjuk be.

Az adatok rangsorolás alapján kerültek feldolgozásra. A rangsorolások átlag eredményeit százalékként, az egyes értékkörökre vonatkozóan.

Az esztétikai orientáció az első osztályos fiuknál megőrzi szerepét és továbbra is az első helyen marad. Hasonlóan alakul az első osztályos lányok adatsora is. A fiúk esetében második helyre a szociális értékek kerülnek. Lányok esetében az érték valamivel elmarad a fiúk adatai mögött, de hasonló módon értelmezik a szociális értékeket, mint a fiúk. A harmadik hely a fiúk esetében a gazdasági értékkörökre vonatkozóan

A teszt II. része

Értékkörök

	ELMÉL	GAZDA	ESZTÉ	SZOCI	POLIT	KULT
1.osztály						
Fiuk	14,16	16,73	19,50	18,16	15,29	16,16
Lányok	14,25	17,11	19,14	17,31	15,92	16,28
Együtt	14,22	16,98	19,26	17,61	15,70	16,24
2.osztály						
Fiuk	15,45	17,02	19,69	17,87	14,17	15,81
Lányok	13,68	17,30	19,28	17,97	15,43	16,34
Együtt	14,15	17,23	19,39	17,94	15,09	16,20
3.osztály						
Fiuk	13,33	16,48	20,73	16,91	15,09	17,45
Lányok	13,50	17,39	19,48	17,53	15,39	16,72
Együtt	13,47	17,23	19,70	17,42	15,33	16,85
Össz.oszt.						
Fiuk	14,30	16,74	19,94	17,68	14,88	16,46
Lányok	13,76	17,42	19,21	17,78	15,40	16,44
Együtt	13,88	17,27	19,37	17,76	15,29	16,44

2.sz. táblázat

alakul kedvezően. A lányok adatai szerint is a gazdasági értékek kerülnek a harmadik helyre. A teszt első részéhez viszonyítva a korábban negyedik helyen lévő elméleti beállítódást, úgy a fiúk, mint a lányok esetében felváltja a kulturához való viszony kedvező alakulása. A politikai értékkör ötödik helyre kerül úgy a fiúk, mint a lányok esetében, hatodik helyre az elméleti értékorientálódás kerül.

Második osztályban a lányok adatai és a fiúk adatai azt bizonyítják, hogy az előbbi rangsor megmarad az első osztályhoz képest. Kivételt képez az elméleti és politikai orientálódás helycseréje a fiúk esetében. Együttesen szemlélve a második osztályos tanulók adatait azt látjuk, hogy hasonló tendencia figyelhető meg, mint első osztályban.

Harmadik osztályra érdekes változás megy végbe. Az értékorientálódásban első helyre kerül a fiúk esetében az esztétikai érték és második helyre kerül a kulturális értékekhez való viszony. Megfigyelhető, hogy a szociális értékek köre valamelyest csökken, de megmarad a harmadik helyen, negyedik helyre felzárkózik a gazdasági értékorientálódás. Ötödik helyen marad a politikai értékkör és a hatodikra kerül az elméleti beállítódás.

Harmadik osztályban a lányok adatai hasonló tendenciát tükröznek a korábban megszokott adatokhoz viszonyítva. A rangsor a fiukéhoz képest nem változik. Az eltéréseknek lényeges szerepük nincs a fiúk, lányok adatainak további elemzésekor.

A teszt II. részére általános értékelési szempontok alapján a következőket mondhatjuk: a tendenciák az egyes értékkörök választására vonatkozóan csak annyiban mutat eltérést az évfolyamok adatait összehasonlítva, hogy három értékkör mozgása figyelhető meg, az elméleti, politikai és a kulturális. Tapasztalatként állíthatjuk, hogy a legnagyobb vonzerő az esztétikum körében található. Második helyen a szociális, társas-közösségi értékek szerveződnek. Az előbbi kettőhöz felzárkózik a kulturához való kedvező értékelő viszony alapján, a műveltség, kultúráltság értékrendje. Jelentős változás a teszt I. részéhez képest, hogy a politikai kérdések iránti fogékonyság kedvezőbb alakuláson megy át, mint a teszt I. részében. Ezzel a politikai értékek iránti vonzalom erősödéséről beszélhetünk. Az iskolai tanulással összefüggő elméleti kérdések iránti beállítódás a hat értékkörön belül fokozatosan az utolsó helyre kerül.

Az adatokat elemezve azt a tapasztalatot szűrhetjük le, hogy az értékebeállítódást minősítő teszteljárás megfelelően hívja a vizsgált értékek egyes itemeit.

Összegyezve a teszt I. és II. részére vonatkozó adatokat azt látjuk, hogy a differenciálás mértéke az egyes értékek között nem szélsőséges, hanem folytonos átmenet alapján jön létre. A teszt reliabilitására vonatkozó vizsgálatokat nem végeztük el, de az adatok, a szórásstartomány alapján arra enged következtetni, hogy megfelelő. A továbbiakban a 3. és 4. sz. táblázat adatait elemezzük.

A 3.sz. táblázat arra vonatkoztatóan ad felvilágosítást, hogy az egyes értékkörök minimum-maximum értékei alapján milyen átlag, milyen értéktartományt hoz létre. Az értéktartományokat elemezve láthatjuk, hogy 18-tól 62 pontig terjedő tartományon belül:

- 18-as tartomány 33-as átlaghoz kapcsolódik /+, -/ és a politikai értékekre vonatkozik.
- 21-es tartomány 36-os átlaghoz kapcsolódik /+, -/ a kulturális értékek esetében.
- 22-es tartomány 44-es átlaghoz kapcsolódik /+, -/ a szociális értékek esetében.
- 25-ös tartomány 42-es átlaghoz kapcsolódik /+, -/ a gazdasági értékek esetében.
- 30-as tartomány 48-as átlaghoz kapcsolódik /+, -/ a gazdasági értékek esetében.
- 34-es tartomány 34-es átlaghoz kapcsolódik /+, -/ az elméleti értékek esetében.

Tehát a teszt adatok elemzésekor a nyers pontszámok átlagai a vizsgált kereskedelmi szakközépiskolás tanulók esetében, a hozzátartozó tartománnyal összekapcsolva azt jelzik, hogy az egyes tanulók átlagai mennyire térnek el a vizsgált populáció átlagértékétől.

A 4.sz. táblázat adatai azt jelzik, hogy a vizsgált változók között milyen összefüggés áll fenn. A táblázatból leolvasható, hogy az egyes értékek adatai szerint az értékkörök egymástól függetlenek. Ez azt jelenti, hogy a tanulmányozott értékek nem fedik egymást, azaz nem erősítik, vagy nem gyengítik azok kölcsönhatásait.

A táblázat adatait /4.sz./ úgy a fiuk, mint a lányok esetében megfelelő biztonsággal használhatjuk.

A teszt összehvont adatai

Sor	N	Maxi- mum	Mini- mum	Átlag	STD.szor	STD.hiba	Tarto- mány
1	161	52,0	18,0	34,5776	4,8421	0,3816	34,0
2	161	55,0	30,0	42,0497	4,6995	0,3704	25,0
3	161	62,0	32,0	48,9565	5,0004	0,3941	30,0
4	161	54,0	32,0	43,9565	4,1583	0,3277	22,0
5	161	43,0	25,0	33,8571	3,6672	0,2890	18,0
6	161	46,0	25,0	36,5404	4,2131	0,3320	21,0

3.sz. táblázat

A teszt korrelációs mátrixa

	VLT. 1	VLT. 2	VLT. 3	VLT. 4	VLT. 5	VLT. 6
VLT 1	1,000 /161/	-0,164 /161/	-0,200 /161/	-0,244 /161/	-0,212 /161/	-0,298 /161/
VLT 2	-0,164 /161/	1,000 /161/	-0,419 /161/	-0,244 /161/	-0,054 /161/	-0,135 /161/
VLT 3	-0,200 /161/	-0,419 /161/	1,000 /161/	-0,155 /161/	-0,252 /161/	-0,114 /161/
VLT 4	-0,244 /161/	-0,244 /161/	-0,155 /161/	1,000 /161/	-0,062 /161/	-0,196 /161/
VLT 5	-0,212 /161/	-0,054 /161/	-0,252 /161/	-0,062 /161/	1,000 /161/	-0,211 /161/
VLT 6	-0,298 /161/	-0,135 /161/	-0,114 /161/	-0,196 /161/	-0,211 /161/	1,000 /161/

4.sz. táblázat

ÖSSZEFOGLALÁS

Az értékek szerepe és jelentősége a személyiség fejlődésében elvitathatatlan. A személyiség jellegzetes arculatát az egyes értékekhez, illetve az értékrendszerekhez történő kötődés formálja.

Elméleti és gyakorlati vizsgálódások alapján megállapíthatjuk, hogy az értékek sajátos módon, de speciális eszközök segítségével vizsgálhatóvá válik.

Tapasztalataink szerint életkori sajátosságot tükröz az a tény, hogy az egyes életkorok jellegzetes értékváltozásokat tükröznek. Az életkori szegmenssen belül, serdülőkorban, kitüntetett szerepe az esztétikai, a szociális, a kulturális, a gazdasági, a politikai és az elméleti orientációknak van. Ez a felismerés természetesen a vizsgáló eszköz sajátos felépítéséből adódik. Mivel kizárólagosan csak azokat az értékeket tárhatja fel különféle összehasonlítási, és rangsorolási technikák segítségével, melyek a tesztben megfogalmazódnak.

A korábbi vizsgálatok adataival az esztétikai értékek első helyre kerülését nem tudjuk pontosítani, mivel ilyen jellegű vizsgálatok adatai nem állnak rendelkezésünkre. Az a tény, hogy a szociális kapcsolatok, a társas közösségi viszony második helyen áll, kedvező a vizsgált populációra vonatkozóan. Ami azt fejezi ki, hogy a fiatalok nagy jelentőséget tulajdonítanak az emberi kapcsolatoknak, és az ezzel összefüggő értékeknek. Szerencsés az, hogy sajátos képzésüknek megfelelően a gazdasági értékorientáció nem tévesztődik szem elől és mindig riválisa marad az általános kulturális és művelődési beállítódásnak. A társadalmi valósághoz közeli az a vizsgálati tény, mely szerint a politikai realitásokkal való találkozás ebben az életkorban /17. életévre/ felerősíti a politikai kérdések iránti értékelő beállítódást.

Az iskolai élet sajátos vonását tükrözi az, hogy az értékek rangsorában nem éppen a legszerencsésebb módon, háttérbe kerül az elméleti tudásra és a tudomány eredményeire vonatkozó értékelő állásfoglalás. Ezt azzal magyarázhatjuk, hogy a tanu-

lók szakmai képzése fokozatosan háttérbe szorítja az általános elméleti tárgyakhoz korábban kialakult kedvező viszont. Ez az-
zal függ össze, hogy első osztályban még jelentős az elméleti,
tehát az általános ismeretek iránti érdeklődés, de ez fokoza-
tosan csökken a tanulmányi évek alatt, a specializáció hatásá-
ra.

Összegezve azt mondhatjuk, hogy a vizsgált mintára vonat-
kozóan sajátos értékrendet tükröző képet kaptunk, annak elle-
nére, hogy az életkor specifikus vonások mindvégig jellegzete-
sek maradtak az értékbeállítódásban.

I r o d a l o m

1. ALLPORT G.W., 1980. A személyiség alakulása, Gondolat Kiadó. Budapest, 599. old.
2. ARONSON E., 1978. A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest, 331. old.
3. Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. 1973. Tankönyvkiadó. Budapest, 416. old.
4. BOZSOVICS L.I., 1976. A gyermeki fejlődés szociális szituációja. Pedagógiai szociálpszichológia. Vál.: Pataki Ferenc. Gondolat Könyvkiadó. Budapest, 56-83. old.
5. DARÓCZI Sándor, 1980. A nevelési tényezők értékhordozó és információ-közvetítő szerepéről. Pedagógiai Szemle. 7-8.sz. 619-627. old.
6. DURÓ Lajos, 1980. A pályaválasztási értékorientáció mint pszichológiai probléma. Vizsgálatok a pályaválasztási értékorientáció körében.
/Szerkesztette: Duró Lajos és Zakar András./
Bács-Kiskun megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Pedagógus Továbbképző Intézet. Kecskemét. 6-26. old.
7. DURÓ Lajos, 1981. A csoportfejlődés longitudinális vizsgálata középiskolai osztályokban. Magyar Pszichológiai Társaság V. Országos Tudományos Konferenciája. 1981. márc. 4-6. Előadaskivonatok. Összeállította: Barkóczi Ilona. Magyar Pszichológiai Társaság. Budapest, 186. old.
8. GÁSPÁRNÉ ZAUNER Éva, 1978. Mondásválasztás. Pedagógiai-pszichológiai módszer a személyiség értékrendszerének megismerésére. Akadémiai Kiadó. Budapest, 213. old.

9. HELLER Ágnes, 1970. Hipotézisek egy marxista értékelmélet-hez. Magyar Filozófiai Szemle. 5.sz. 759-790. old., 6.sz. 1043-1078. old.
10. JADOV V.A., 1981. A személyiség szociális magatartásának diszpozíciós szabályozása. A személyiség nevelésének alapkérdései. /Válogatta és szerkesztette: Petrikás Árpád./ Tankönyvkiadó, Budapest, 175-196. old.
11. Javaslat a közoktatás távlati fejlesztésére. /Tervezet./ 1981. Budapest. 63. old.
12. KATZ D., 1979. Az attitűdök tanulmányozásának funkcionális megközelítése. Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Szerk.: Halász L.-Hunyady Gy.-Marton L.M. Akadémiai Kiadó. Budapest, 105-121. old.
13. KON I.Sz., 1979. Az ifjkor pszichológiája. Tankönyvkiadó. Budapest, 375. old.
14. KOVALJOV A.G., 1972. Személyiséglélektan. Tankönyvkiadó. Budapest. 500. old.
15. LÉNÁRD Ferenc, 1981. Emberismeret a pedagógiai munkában. Tankönyvkiadó, Budapest, 239. old.
16. MURÁNYI Mihály, 1974. Az értékorientációk fejlesztése. Pszichológia-Nevelőknek. Tankönyvkiadó. Budapest, 118. old.
17. PETROVSZKIJ A.V., 1980. A közösség szociálpszichológiai elméletéről. Csoportlélektan. 2. kiadás. /Szerkesztette: Pataki Ferenc/ Gondolat Könyvkiadó. Budapest, 236-249. old.
18. RUBINSTEIN Sz.L., A pszichológia fejlődése. Elvek az utak. Tankönyvkiadó. Budapest, 396. old.
19. SZEKENYI Péterné, 1975. Gimnazisták életideálja. Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat. Akadémiai Kiadó. Budapest, 91. old.
20. VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya, 1978. Értékrendszerek, értékorientációk. A filozófia kérdései a pszichológiához. Világosság. 1978. 7.sz. 401-407. old.
21. VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya, 1978. Az értékek tudatától az értékek megvalósításáig. Az értékorientáció szociálpszichológiai vizsgálata. Világosság. 10.sz. 593-599. old.

22. VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya, 1978. Értékorientációk vizsgálata - konfliktushelyzetben. 75 éves a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézete. /Felelős szerkesztő: Dancs István./ Budapest, 178-187. old.
23. ZRINSZKY László, 1972. Az életcél és az eszmények szerepe a személyiség fejlődésében. Pedagógiai és pszichológiai Közlemények. Budapest, 44-62. old.
24. ALLPORT-VERNON-LINDZEY: Értékbeállítódás teszt Gergely Jenő átdolgozása alapján. Kézirat. 1976.

Емё Гергей:

Опыт применения теста по установке ценностей типа
Алпорт - Вернон - Линдаей

Автор в соответствии с условиями культуры, сложившимися в Венгрии, вновь сформировал тест установки ценностей - для учащихся подросткового и юношеского возраста. На основе предварительных исследований было установлено, что тест является пригодным измерительным средством для показа организованности и изменений ценностных ориентаций.

На основе опытов подтверждается, первоначальное предположение составителей теста, согласно которому теоретическая ориентация, социальность, экономическая установка, эстетическая ориентированность, а также формирование оценочного (критического) отношения к политике и культурным традициям у учащихся различного возраста и пола отражают своеобразные тенденции.

Средство, исследующее установку ценностей, с пользой может пополнить арсенал прежде использованных у нас методов, раскрывающих ценностные ориентации. Оно может успешно применяться в воспитательном процессе с целью планирования деятельности, формирующей установку ценностей и определения тенденций изменений вследствие педагогического вмешательства. Этому способствует стандартизация взятого в план теста.

Gergely Jenő

Bei Anwendung des Werteinstellungstests von Allport- Vernon-Lindzey gewonnene Erfahrungen

Der Autor gestabte den Werteinstellungstest entsprechend den ungarischen Kulturverhältnissen für heranwachsende und jugendliche Schüler um. Auf Grundlage vorhergehender Untersuchungen stellte er fest, dass der Test als geeignetes psychologisches Messverfahren zur Kennzeichnung der Struktur und Veränderungen der Wertorientierung angesehen werden kann.

Die Erfahrungen scheinen die ursprüngliche Hypothese der Zusammensteller des Testes zu erhärten, dass die theoretische Orientierung, die Soziabilität, die ökonomische Einstellung, die ästhetische Orientierung, die Entwicklung der schätzenden Verhältnisse zur Politik und kulturellen Tradition im Falle der Schüler verschiedener Altersgruppe und Geschlechts spezielle Tendenzen spiegelt.

Die Werteinstellung untersuchende Methode kann das Arsenal der bei uns bereits zur Erforschung der Wertorientierung verwendeten Methoden nutzbringend ergänzen. Sie kann nutzbringend bei der Planung der Werteinstellung gestaltenden Tätigkeit des Erziehungsprozesses und bei der Skizzierung der Tendenzen der auf den pädagogischen Eingriff folgenden Veränderungen Anwendung finden. Dies wird durch die in Plan genommene Standardisierung des Test begünstigt.

Veczkó József

A GYERMEKVÉDELEM SZERVEZETI ÉS TARTALMI REFORMJA

Szemléleti problémák

Gyermekvédelmünk jelenlegi gyermekszemléletének gyökerei a múlt századvég utolsó, és századunk első évtizedeiben kibontakozó gyermekvédelmi mozgalomig, továbbá a reform és élmény-pedagógiáig vezethető vissza. Az új pedagógia és pszichológia akkori hirdetői, megteremtői szembehelyezkednek "a gyermek kicsinyített felnőtt" felfogással és azzal, hogy a gyermeket a környezet, a nevelés passzív alanyának tekintsék. Helyette az emberi humánusra, és a természettudományokra támaszkodó fejlődéslélektani szemléletet fogadták el. Az új /gyermektanulmányozó/ gyermekszemlélet nem tűrhette a középkori lelenc állapotokat. Tiedemann gyermekmegfigyelési fejtegetéseit már 1887-ben átvették a hazai gyermekvédők. 1881-től élénk érdeklődéssel kísérték az Angliában megalakuló Nemzeti Nevelési Egyesület működését, és a Chicagói Kongresszus gyermektanulmányozásról szóló tapasztalatait. A II. Országos Egyetemes Tanügyi Kongresszus /1896/ Társadalmi Szakosztályának ülésén több előadás hangzott el a gyermekvédelem feladatairól, s benne az új gyermekszemléletről. 1905-re teremtődtek meg a feltételei annak, hogy a Gyermekvédő Ligába tömörülő gyermekvédők megjelentessék a "Gyermekvédelmi Lap"-ot. "A gyermek" című lappal történő együttes kiadása /1907-908/, egymásra hatása határozot-

tobb pedagógiai és pszichológiai irányt adott. Megkezdődött a gyermekvédelem új szemléletű pedagógiájának és pszichológiájának kidolgozása. Elvi jelentősége van annak, hogy a közös folyóiratban /1907/ megjelenik Nagy Lászlónak "A gyermek rokonszenv érdeklődése" című tanulmánya, amelyben a gyermekek elmaradottságát a legszükségesebb környezeti feltételek hiányával indokolta. Helyesen utal a kölcsönös rokonszenv hiányából adódó személyiségzavarokra. Világosan felismeri a környezet és a nevelés meghatározó szerepét. Érthető módon elutasítja a mechanikus engedelmességet, az előírt szabályok, előírások feltétel nélküli elfogadását. Az említett gyermeklélektani felfogás létrehozta a gyermeki autonómia elvét, amely szerint a nevelésnek támaszkodnia kell a gyermek testi és pszichés sajátosságaira, pl. érdeklődésére is, hisz rajta is múlik az, hogy mit fogad el a világból, és mivé fejleszti önmagát. A nevelhetőség újra-fogalmazásához kapcsolódó lelkesedésben kissé eltulozták az élmény /élménypedagógia/ és a környezet jelentőségét, mindenhatóságát.

A századforduló említett évtizedeitől kezdődően egyre több gyermekvédő fogadta el az előbb felhozott gyermekközpontu szemléletet. Az általuk képviselt irányzat jelentette Európában a gyermekvédelem haladó ágát. Sajnálatos, hogy az említett gyermekközpontu gyermekvédelmi szemlélet hazánkban - századunk első négy évtizedében - csak egy szűk értelmiségi és munkás csoport felfogása maradt. Ez a kis réteg a társadalom akkori szorításában úgy érezte, hogy az új szemléletű gyermekvédelmet csak állami gyermekotthonokban lehet megvalósítani. Úgy ítélték meg, hogy sem a nevelőszülői hálózat, sem a karitatív módszer nem hozhat megfelelő változást. Az előzőkből következett, hogy a már hivatkozott reformerek a gyermekvédelem századelőtti, és a századforduló időszakában létező keretét is és tartalmát is elutasítják. A régi szervezeti forma a társadalmi gondoskodásra szoruló gyermekek /vagyontalan árvák, elhagyottak/ számára csak kétségbeejtő kiszolgáltatottságot, naponként megújuló megaláztatást és nyomort jelentett. Érthető, hogy e haladó gondolkodású gyermekvédők állami gyermekvédelemről és gyermekotthonokról álmodtak, amelyben - szerintük - egycsapásra megszüntethető a környezet minden káros hatása. Úgy vélték,

ha a negatív környezeti hatások - főleg a szegénység és a diszkrimináció - megszűnnek, akkor a gyermeki személyiség szinte automatikusan rendeződik. E szemlélet jelzi a gyermektanulmányozók személyiség-felfogásának gyenge pontjait. Az első gond ott kezdődik, hogy az állami gyermekotthon nem tudja pótolni teljes mértékben a családot, másodsor a káros környezeti hatások nyomán kialakuló személyiség szerkezet abban az esetben sem változik meg automatikusan, ha a környezeti hatások pozitívak. A hiba gyökere abban kereshető, hogy a gyermektanulmányozók többsége a gyermek személyiségfejlődését a konvergencia alapján gondolta megvalósulni.

Az 1945 utáni években a gyermekvédelem területén a legnagyobb öröm az volt, hogy a régi álom valóra válhatott, és a családi nevelésből kiszoruló gyermekekről az állam gondoskodik. E történelmi jelentőségű aktus elsősorban azért volt fontos, mert ezzel megoldódott a károsult hatásoknak kitett gyermekekről való anyagi gondoskodás, ugyanis többségüket /1945-1960/ a szegénység sodorta válságos helyzetbe. Az 1945 utáni években megvalósult a másik régi ábránd; az állami gyermekotthon.

A gyermekközpontu nevelés szocialista tartalma elsősorban csak elméleti szinten megfogalmazott nevelési célban, kereteiben, szándékában és jelszavaiban bontakozott ki. Ugyanakkor megvalósult az állami gondozott gyermekekről való biztonságos anyagi gondoskodás és a velük való emberhez méltó bánásmód. Fontosnak tekintjük, hogy központi feladattá vált a munkára nevelés, a közösségi nevelés. A makarenkói pedagógiai szemlélet - ha néha formálisan is valósult meg a gyermekotthonokban - a maga lelkesítő humanizmusával, a gyermekek iránti bizalmával, pedagógiai optimizmusával, a közösség szervezeti felépítésével és működtetésével mintát adott ahhoz, hogy a nehezen nevelhető gyermekeket mi módon lehet csoporttá formálni, és van remény személyiségük megújítására. Ebben a lelkes nekibuzdulásban eltulozták a kollektivitás jelentőségét, ebből következett, hogy elhanyagolták az egyéni bánásmód, a korrekciós nevelés más területeit. Az a különös helyzet teremtetődött, hogy hivatalosan elutasítják a századfordulón tevékenykedő gyermekvédők pedagógiai felfogását, ugyanakkor az 1945 után kialakult intézeti, gyermekotthon centrikus nézőpont mégis az előzőeknek a szervezetre vonatkozó álláspontját erősítette. Sőt, kialakult a nagylétszá-

mu gyermekotthonok, gyermekvárosok mítosza.

Az említett 1945 utáni években tehát jelentős változás ment végbe a gyermekvédelem szervezeti és tartalmi rendszerében, ugyanakkor a gyermektanulmányozók által kialakított reformpedagógiai és élménypedagógiai törekvések az 1930-as években megszűntek, és a későbbi években - részben saját ellentmondásaik, részben pedig adminisztratív intézkedések miatt - sem tudtak megújulni. Így a kereteiben és tartalmában új utakat kereső gyermekvédelem elégséges pedagógiai és pszichológiai elméleti alap nélkül maradt. Az új intézményi, gyermekvédelmi rendszer egy ideig mégis hatékonyan működött, mert a rászorulóknak életkörülményeit tartósan megjavította, emberhez méltó környezetet teremtett számukra, és biztosította részükre a társadalmi felemelkedést, a szakmunkássá, értelmiséggé válás lehetőségét; tehát egyéni programot adott számukra. Figyelembe veendő szempont, hogy a gondozásra szorulóknak többségét /1890-1960-as években/ a szegénység tette családon kívülé. Nagyobb részükben élt az az attitűd, hogy együttműködjenek a társadalom szociális mintáival, értékfelfogásával, és kialakítsák önmaguk életvezetési elveit, értékeit. Készek voltak a másokkal való együttműködésre, és önmaguk fejlesztésére. Többségének magatartásában és beállítódásában élt a megfelelni akarás, a társadalomba való aktív beilleszkedés óhaja. Személyiségfejlődésükre inkább a retadáltság és az ezzel járó alacsony kultúrszint volt jellemző /"kis vadócok voltak"/.

Az 1960-as évektől kezdődően az általános-, a fejlődés-, a klinikai-, a pedagógiai pszichológia gyors fejlődésnek indul hazánkban. A gyermekvédelmi rendszer irányítói és pedagógusai is ekkorra váltak képessé az említett megújuló irányzatok befogadására, és egy minőségileg új gyermekvédelmi nevelés körvonalazására. A fokozatosan kibontakozó személyiséglektani és szociálpszichológiai felfogás pedig további elméleti alapot adott a személyiség fejlődését meghatározó feltételek, a személyiség szerveződése, integrációja, szocializációja világosabb megértéséhez. A gyermekotthoni tevékenység elemzése, és az említett elméleti ismeretek integrációjaként kialakult a századforduló gyermektanulmányozóinak tapasztalatait összefoglaló, de azon túllépő felfogás a környezeti ártalmak

és személyiségzavarok összefüggéséről /Járó Miklósné: A gyermekvédelem szemléletének néhány problémája. Ped. Szemle, 1960. 4.sz., 309. o., György Julia: Gyermek és Ifjúságvédelmi ismeretek II. 1961., Gáti Ferenc /szerk./: A gyermekotthoni nevelés néhány kérdése. /sorozat/ 1959-1975-ig, Gegesi-Liebermann: Személyiségzavarok gyermekkorban. 1965., Veczkó József: Gyermek- és ifjúságvédelem. 1965, Murányi-Kovács Endréné: Gyermek-kori személyiségzavarok pszichológiája. 1979./

A gyakorlati tapasztalatok elemzése, és az elméleti munka megteremtette a szellemi feltételeit annak, hogy az 1960-as években hozzáfogjanak a gyermekvédelem minden területére kiterjedő gyermekvédelmi reformhoz.

Felmerül a kérdés, hogy a megemlítetteken kívül mi indokolta még, mi sürgette az 1960-as évektől kezdődően a gyermekvédelem reformját. A sokféle tényező közül csak néhányat emelünk ki. Az 1960-1970-es évektől számítva országunk gazdasági és társadalmi szférájában eredményes változások mentek végbe. Ugyanakkor ismerjük azt a szabályszerűséget, hogy a gyermekvédelemben a társadalom árny-oldalai, negatív jelenségei tükröződnek, ez még egy felfelé ívelő gazdasági-társadalmi struktúrában is így van. Az életszínvonal ugrásszerű javulásával egyidőben megnövekszik azon családok száma, akik a tárgyak megszerzésére koncentrálnak inkább, és ezzel a gyermekekkel való foglalkozás másodrangú tevékenységgé zsugorodik. Ekkor jelennek meg a gyermekotthonokban és a lélektani állomásokon a jól szituált szülők rosszul nevelt gyermekei. Mindannyiunk örömeire szélesedik a közszükségleti cikkek skálája, sőt egyre több luxuscikk jelenik meg, ezzel egyidőben nőtt e tárgyakat megszerezni nem tudók, frusztráltak, vagy a munka nélkül boldogulni akarók tábora. A társadalmi szerepek /férfi, nő, feleség, férj, anya, apa stb./ gyors, lényegében előnyösnek látszó mobilizálódásával hagyományos értékek szűnnek meg /a háromnemzedékes család, a faluközösségek erkölcsi megtartó ereje helyett új városi telepek/, más erkölcsi érték-felfogások alakulnak, de ezek egy része labilis marad. Ebben a szerep és értékátrendeződésben megsokszorozódott a válások aránya, és tömegessé vált az "élő szülők árvája" jelenség. A jövedelmek növekedésével nem javult jelentősen az egyes társadalmi rétegek szellemi és szociális kulturáltsága. Egyre többet költenek alkoholra, ezzel együtt

jár az, hogy a gyermekek tizezrei válnak anyagilag is és erkölcsileg is veszélyeztetetté. Számos gazdasági és társadalmi tényező összhatásaként megnőtt a lumpen elemek, családok száma, aminek következményeként megjelentek az elemi erkölcsi és életvezetési értékeket tagadó ugynevezett "dörzsölt", "kiégett" gyermekek a gyermekotthonokban. Lényegében ezen réteg körében jelenik meg egy évtized múlva a "szipózó", a "drogos gyermek".

A gyors gazdasági-társadalmi felemelkedéssel egyidőben világossá válik, hogy a további javulás egyik igen fontos feltétele az iskola, éppen ezért olyan reformok kezdődnek, amelyek fokozni kívánják a teljesítőképés tudást. A törekvéssel csak egyetérteni lehet, ugyanakkor az iskola tömegjellegét, és egyoldalú tananyagcentrikusságát nem szüntettük meg, nem javult az iskola pszichés légköre. A tanulókkal való egyéni bánásmód sem változik előnyösen. A növekvő tanulmányi és mikroszociális terhekkel küzdő gyermekek közül egyre több frusztrálódik. Az elmondottak is jelzik, hogy megváltoztak a veszélyeztetés formái, az erkölcsi és az életvezetési zavarok romboló hatása került előtérbe. A környezeti ártalmak előfordulási gyakoriságának megváltozásával a személyiségzavarok is más természetűek lesznek. Az elmondottaknak megfelelően a gyermekvédelem nevelési tennivalói is megváltoznak, a régi szervezeti keret, és a nevelési koncepció, a nevelési módszerek reformjára van szükség; lényegében minden gyermekvédelmi feladatot, intézményi funkciót újra kell gondolni. Az 1960-as, 1970-es években kibontakozó szervezeti és tartalmi megújulás hozott kisebb-nagyobb változást, de a teljes reform azóta is várat magára. Az is világos, hogy a megoldáshoz csak fokozatos változtatásokkal jutunk közelebb, de a reform munkálatoknak lépést kell tartaniuk a társadalomban lezajló azon negatív folyamatokkal, amelyek növelik a fiatalok veszélyeztetettségét.

Az 1970-1980-as években a nehezedő gazdasági-társadalmi körülmények között az anyagiakért folytatott küzdelemben tovább emelkedik az elhanyagolt gyermekek száma. Az értékrendek további gyors átrendeződését a fiatalok egy része értékvesztésként éli át. A felnőttek körében növekvő deviáns és lumpen magatartás az ifjúság körében kiábrándultságot, értéktagadást eredményez. A válások számának további növekedésével gyarapszik azok táborára, akik nélkülözik a szülők személyes szeretetét. Az iskolában

lezajló reform az ismeretanyag korszerűsítését tudja megvalósítani, de a nevelőiskola eszméjéhez továbbra sem közelített, sőt növekedett az iskolai kudarc sorozatot átélők száma. Az 1980-as évek elején a veszélyeztetettek száma meghaladja a százezret, 1984-ben már a százhuszezernél tartunk.

Az 1960-1970-es években elkezdődött, de lelassult egyes területeken elakadt gyermekvédelmi reform következményeként az 1980-as évekre a gondok oly mértékűvé halmozódtak, hogy minden eddigi funkcióját újra meg kell vizsgálni. Világossá vált, hogy még a tömegjellegű gyermekotthoni nevelés is sokszorosan eredményesebb mint a gyermekek vérségi szülei által biztosított káros mikrokörnyezeti hatások. Ugyanakkor ezen intézmények nehezen tudják megközelíteni a pozitív családi légkört, az egyéni bánásmódra épülő nevelést. A tapasztalt gyermekvédők eljutottak arra a megállapításra, hogy a nevelés hatékonyságát /értelmi képességek fejlesztése, szociális érettség/ javítani csak tartós személyes szeretetkapcsolattal lehetséges.

A gyermekotthonok nevelési eredményei vitathatatlanok, de a zsúfoltságot úgy is csökkenteni lehetett volna, ha növelik a nevelőszülőkhöz történő kihelyezést. A rendszerben dolgozókat továbbra is fogva tartotta a századforduló gyermekvédőinek gondolata, az 1950-es években kialakult kollektívizmus eszméje; amely szerint az állami gondoskodás legjobb formája a gyermekotthonban való elhelyezés. A statisztikai adatok is az előző szemlélethez való ragaszkodást igazolják: 1953-ban intézetben elhelyezett gyermekek száma 11.302 fő, az 1977. évre ez a szám 25.080 főre emelkedett. Ugyanakkor 1953-ban a nevelőszülőknél elhelyezett gyermekek száma 13.558 fő, ami 1977-re 9.344 főre csökkent. A nevelőszülői hálózat elhanyagolása azért sem fogadható el, mert a társadalom gazdasági helyzetének javulása, az általános iskolázottság és műveltség emelkedése alkalmasabbá tette a családokat a nevelőszülői teendők ellátására. A családok már rég nincsenek ráutalva a hozzájuk kihelyezett gyermekek "kiscselédként" történő foglalkoztatására.

1970-es években már tarthatatlanná vált az a helyzet, hogy a gyermekotthonok kis korhatáruak voltak /0-3 éves korig csemetőthton, 3-6 éves korig óvódás, majd 6-10 éves korban kiskiskolás otthon és így tovább/ ebből az következett, hogy a gyermekeket 3-4 évenként át kellett helyezni egy másik otthonba.

A miskolci Gyermekváros 320 fő tanulójának 89 %-a odakerülése előtt már két nevelőotthonban élt, 11 %-a pedig 3, 4, 5 nevelőotthonban is lakott.⁺ Ezt a tarthatatlan helyzetet kívánták megoldani a széles-korhatáru otthonokkal. A kezdeményezés sok jó eredményt hozott, de egy idő után a gondok is jelentkeztek ott ahol ehhez a kísérlethez a tárgyi és személyi feltételeket nem biztosították.

Az utóbbi évtizedekben megnövekedett a gyermeknélküli családok száma. Az 1983-ban megjelent Statisztika Évkönyv szerint a házaspárok 35 %-a gyermektelen. Mindez arra indíthatta volna a gyermekvédelem irányítóit, hogy megkönnyítsék, és szakértők /genetikus, pszichológus, szociológus/ bevonásával korszerűvé tegyék a gyermekek örökbefogadását. Mindez kétféle előnnyel is járt volna, az örökbefogadottak családban nevelődésének, a gyermekotthonok zsúfoltsága pedig csökkenhetett volna.

Néhány alapelv a gyermekvédelem szerkezeti és tartalmi reformjához

Amikor a jelenlegi gyermekvédelmi rendszer megújításán gondolkodunk elsőnek azt kell megvizsgálni, hogy melyek azok az alapelvek, amelyeknek alárendeljük mind a szervezeti, mind a tartalmi vonatkozásokat. Az elmúlt évtizedek pedagógiai és pszichológiai tapasztalata alapján a személyiségelvet tartjuk ilyen fontos rendező gondolatnak. Abból kell kiindulni, hogy a személyiségfejlődés alapfeltétele az öröklött adottságokból, a szociokulturális környezetből és a nevelésből áll. A három feltétel dialektikus kapcsolódásában a gyermekvédelem leginkább a szocio-kulturális környezetet és a nevelést szervezheti. A rendszer megújulása során azt a szervezeti és tartalmi megoldást kell választania, amelyben az egyén a legoptimálisabban fejlesztheti önmagát, és a szociális beilleszkedésre leginkább

+ Dobos László /szerk/: Módszertani közlemények gyűjteménye.
Miskolc-Gyermekváros, 1973-1983.

képessé válik. "A nevelés nem közvetlenül formál, még akkor sem, ha összhangban van a gyermek életkori és egyéb sajátosságaival, hanem a fejlődés legkedvezőbb feltételeit teremti meg azzal, hogy tervszerűen szervezi és tudatosan irányítja a gyermek élettevékenységét. A nevelőhatások a gyermek önmozgásán, aktivitásán keresztül érvényesülnek, épülnek be a személyiségbe."⁺ Rubinstein szerint a külső okok belső feltételek közvetítésével hatnak. Ebből a felfogásból az következik, hogy a nevelési cél csupán támpont, irány, amerre a gyermeknek tartania kell, de a hangsúly az élményszerű nevelőhatások gyakorlati megszervezése. Tevékenységünk középpontjába a hatáskeltésnek /folyamatának/ kell kerülnie. A gyermekvédelemnek tehát azon szervezeti formákat és tartalmakat kell támogatnia, amelynél a hatáskeltés leginkább megfelel az adott történelmi kultúrszintnek.

A személyiségelemből következik, hogy a tartósan veszélyeztetett körülmények között élő - hatásoknak kitett - gyermek pszichés reakciói eltérnek az egészségesétől, a szabályostól, így az említett három /öröklött adottságok, negatív szociokulturális hatások, nevelés/ feltétel, integrációjától függően kialakulnak a nehezen nevelhetőség, az inadaptáció egyéni vonásai. Ha a veszélyeztetett szociokulturális hatásokat megszüntetjük, legfeljebb a személyiségzavarok további elmélyülését állíthatjuk meg. A negatív hatásra és az ilyen minták nyomán kialakult lelki tartalmak, és az ehhez kapcsolódó káros értékfelfogások, viselkedésformák életvezetési elvek és gyakorlat, a személyiség rendszerében tovább élnek. Csak az állami gondozásba vétel után új hatások sokfélesége, gazdag élményanyaga nyomán kezdi meg az egyén feldolgozni magában a régi és új tartalmakat. E kataritikus belső küzdelemben a személy lényegében tagadva megőrzés útján fokról fokra "lebontja és újraépíti önmagát". Ez a szemlélet azért fontos, mert megóv az ifreális optimizmustól, amely azt feltételezi, hogy a gyermek a gyermekotthonba kerülés után nyomban átváltozik, és azonnal elvárásainknak megfelelően viselkedik. E felfogás csökkenti vagy megvéd bennünket a nevelési ha-

+ Porkolábné Dr. Balogh Katalin: A pedagógiai hatás pszichológiai elemzése. A tanító. 1984. okt. 10. szám, 3.o.

tás lebecsülésétől is. A gyermekotthonban gyakran elhangzik, hogy "tehetetlenek vagyunk", "ezek a gyerekek már reménytelen esetek".

Amennyiben a negatív személyiségvonásokat úgy fogjuk fel, hogy azok a három személyiségfejlődési feltételnek egy konkrét személyben való integrációi és a hatáskeltésre tesszük a hangsúlyt, akkor nem fordul elő, hogy az eredménytelenség egyedüli okát csak a gyermekben, vagy csak a környezetben keressük.

Évtizedek tapasztalata azt mutatja, hogy a személyiségfejlődés két feltételén /szociokulturális hatások, nevelés/ belül legfontosabb tényező a tartós személyes szeretet-kapcsolat. A gyermekvédelemnek azt a "szervezeti formát és tartalmat kell választania, amelyik ezt a személyes viszonyt a legnagyobb mértékben biztosítja". A gyermek mintakövető szociális lény, a kultúra mintáit bensőséges interakció, és interperszonális viszonyok között jobban beépíti magába. Az állami gondozott gyermekek nagy többsége csalódott a felnőttekben, hiányzik számukra a meleg, meghitt szeretet, a szülők védelme, és a biztonság élménye. Éppen ezért a gyermekvédelem reformja kapcsán ezt a szempontot különösen fontos kritériumnak kell tekinteni.

A személyiséggel való érvényesüléséhez tartozik, hogy a gyermek az őt körülvevő mikroszociális környezetben jelentősnek, fontosnak érezhesse, és tudhassa magát. Ez a belső pozitív önértékelés arra indítja a gyermeket, hogy minden erejét /fizikai, akarati/ mozgósítsa saját önfejlesztésére, mert mindenképpen meg akar felelni az őt szerető, védő, értékelő személyek elvárásának. Ahol a gyermek nem érzi jelentősnek magát, vagy éreztetik vele jelentéktelenségét, ott megjelenik az elértéktelenedés élménye. Amennyiben az ilyen frusztrációs élmények tartósak és halmozódnak, rövid időn belül kialakulhatnak a pszichoszomatikus, vagy a szociális beilleszkedés zavarai.

A gyermek a világ megismerése közben, az ezt közvetítő személyektől függően azokat értékesnek, értékközömbösnek vagy értékrombolónak fogja fel, tehát kialakul értékelő magatartása. A ma gondozásba kerülő gyermekek éppen értéktágladással, értéktorzulással térnek el az előző évtizedek gondozottjaitól. Elsősorban ezzel függ össze az a tapasztalat, hogy a gyermekeinket a régi gyermekotthoni nevelési elvekkel és mód-

szerekkel nem alakíthatjuk hatékonyan. Ez a jelenség kétirányú feladatot ró ránk; az egyik az, hogy a gyermekvédelem területén dolgozók pedagógiai, pszichológiai átképzéséhez sürgősen hozzá kell fogni. A másik tennivaló a prevenció körébe tartozik, olyan gondozói rendszert kell létrehozni, amelyik minimálisra csökkenti a veszélyeztetettséget.

A gyermek a külvilággal folytatott személyes kapcsolataiban élményein keresztül alakítja ki ideáljait, eszményképeit, amivé és amilyenné válni szeretne, amiért érdemes élni, ami értelmet ad a személynek. Az említett célrendszerbeli vonásokat a gyermek konkrét személyek példáiból, a kultúrában szereplők ilyen jellegű mintáiból, a társadalomban kialakult és elfogadott embereszményből, és végül saját személyes tapasztalataiból alakítja ki, integrálja magába. A nehezen nevelhető gyermekek magatartását figyelve azt tapasztaltuk, hogy a legtöbbjüknek nincs értelmes, cselekvésre indító célja, vagy az irreális. A kérdés e vonatkozásban is az, hogy melyek azok a gyermekvédelmi formák és tartalmak, amelyek leginkább segítik a gyermekeket életcéljaik megtalálásában.

Az alapelvek megvalósulását szolgáló néhány szervezeti kérdés

A társadalmi szervezet szükségessége

Az 1800-as évek közepétől kezdődően az emberek különböző társaságokat, egyesületeket hoztak létre, hogy segítséget nyújtsanak a veszélyeztetett gyermekeknek. 1889-ben megalakult a Gyermekvédő Egyesület azért, hogy a gondozás nélkül maradt, a züllés veszélyének kitett gyermekeket oltalmába vegye. 1906-ban létrehozták a Gyermekvédő Ligát /országos/, mert "szükségessé vált, hogy egy, az állami gyermekvédelemnek kiegészítő és kiegészítő részét képző társadalmi szerv megalkotásáról is gondoskodás történjék ... amely hivatva legyen felállítani azokat az állam által nélkülözött intézeteket, amelyek nélkül a gyermekvédelem tökéletes nem lehet."⁺ 1948-ban, majd 1957-ben

⁺ Magyar Pedagógiai Lexikon, Révai Irodalmi Intézet kiadása, 1933. 775.o.

felújították az Országos Gyermekek- és ifjúságvédelmi Tanácsot, hogy az most már tartósabb megoldást keressen a veszélyeztetett gyermekek számára, és kiépítsék a preventív gyermekvédelmet. Az utóbbi évtizedekben az előzőkhöz hasonló társadalmi bizottság nem működik, tevékenységüket átvették az állami intézmények. A tapasztalat azt mutatja, hogy a hivatalos szervek a gyermekvédelmi feladatoknak csak egy részét tudják ellátni, nélkülözünk egy olyan /országos, megyei, községi, városi/ bizottságot, egyesületet vagy társaságot, amelyik mind a preventív mind a speciális gyermekvédelem társadalomszervező tevékenységét ellátná. Hibás az a felfogás, amelyik úgy ítéli meg, hogy e szocialista állami szervek munkáját nem szükséges kiegészíteni, esetleg kontrollálni. Harmadszor is életre kellene hívni a Gyermekvédelmi Tanácsot /országos, megyei, városi, községi/, az Állami Ifjúsági Bizottságon belül.

Annak bizonyítására, hogy egy hiányolt tanács, vagy társaság pl. mennyire fontos lehetne, a gyermekek iskoláskor előtti prevencióját említem meg. Nagy József: "Iskolaelőkészítés és beiskolázás" című kutatásai során az alábbi megállapításra kényszerült /a vizsgálati adatokra támaszkodva/: "... a retardáció elleni küzdelem fő színterének az iskolázás előtti életkornak kell lennie. Korunk egyik fontos felismerése, hogy e probléma megoldása elsősorban a prevenciótól remélhető. Az irreverzibilis retardáció általában 3-4 éves korig előzhető meg, a reverzibilis retardáció stabilizálódásának a megelőzése pedig hozzávetőlegesen 4-6 éves korban lehet a legeredményesebb".[†] A kutatók hátrányos helyzetűnek tartják az iskolába lépők 15-25 %-át. Nagy József és mások vizsgálata azt mutatja, hogy az iskola a gyermekek kezdő hátrányait nem kompenzálja. Saját vizsgálataink is jelzik, hogy a tanulók kb. 15-20 %-a halmozott kudarccélmeny terhével végzi tanulmányait. Az említettek az általános iskolát közepes és elégséges eredménnyel fejezik be, ami azt is jelenti, hogy többségük érdemi továbbképzésre, átképzésre nem alkalmas. A jelenség tovább vizsgálható a szakképzett munkaerő, vagy a szociális beilleszkedés oldaláról. A devianciával foglalkozó kutatók azt jelzik, hogy a fiatalokorú bűnözők kö-

[†] Nagy József: Iskolaelőkészítés és beiskolázás. Akadémiai

zúl a garázdaságért elítéltek 63 %-a nem fejezte be iskolai tanulmányait, vagy csak nagyon alacsony szinten teljesítettek.

Agonás Margit /1985/ a mezőhegyesi általános iskola 112 hátrányos helyzetű nehezen nevelhető tanulójának szociokulturális vizsgálatát végezte el, és a következő adatokhoz jutott: az apák 54 %-a segéd- és betanított munkás, az apák 57 %-a dolgozik rendszeresen, az anyák 60 %-a, a család jövedelmét 57 %-a osztja be, a többi ugynevezett hullámszó fogyasztó /ha pénze van azonnal elkölti/. A gyermekeknek csak 40 %-a ápolat. Továbbképzésen, tanfolyamon egy szülő sem vett részt a vizsgálat idején. Szépirodalmat 17 %-a időszakosan, 30 %-a néha, és 53 %-a egyáltalán nem szokott olvasni. A szülők egymás közötti viszonyát egy esetben sem találták példásnak, 37 %-nál elfogadhatónak ítélték, 23 %-nál elviselhetetlennek minősítették. A szülő-gyermek viszonyát 7 esetben tartották szeretetteljesnek, 60 %-a nem gondoskodik megfelelően gyermekéről. A szülők nevelési stílusa 40 %-ban hideg-engedékeny, 30 %-a időszakosan durva. A szülők közül senki sem tartotta magát sikeres embernek, az apák 60 %-a elégedett, 40 %-uk elkeseredett. Az anyák közül 47 % elégedett, 50 % elkeseredett, 3 %-a reménytelennek tartja életét. A vizsgálatot azért említettük meg, mert érzékeltetni akartuk, hogy a teljes társadalmi prevenció megszervezésére egy-egy állami intézmény nem képes; az egész társadalmat befolyásolni tudó mozgalmra van szükség. Remélhető, ezt és az ehhez kapcsolódó jelenségeket a társadalmi szervezetek úgy tudnák gondolni, hogy a szükséges intézkedések is megszületnének, sőt bizonyos társadalom-mozgósító feladatokat is ellátnának.

Az intézményi hálózat összehangolása

Ha azt vizsgáljuk, hogy rendelkezésünkre állnak-e olyan intézmények, amelyek a szociokulturális veszélyek megelőzésével vagy a veszélyeztetettekkel foglalkoznak, akkor azt válaszolhatjuk, hogy formálisan igen. A terhes anyát az egészségügyi szakrendelésen gondozásba veszik, ahol a szűk organikus vizsgálatokon kívül felfigyelhetnek a család életkörülményeire és szokásaira. Arra lenne szükség, hogy olyan esetekben környezettanulmányt készítsenek, ha a jövődő gyermek számára

előnytelennek ítélik a családi hatásokat. Veszélyeztetettség esetén pedig tájékoztatják a családgondozói hálózatot. Ezzel szemben a terhesgondozó a szűk szakmai tennivalókra koncentrálna, pedig egy magzat egészséges világrahozatalával csak megkezdődik az egyén szocializációja. Arra lenne tehát szükség, hogy a terhesgondozó tevékenységét kiszélesítsék, továbbá létrehozzunk egy családgondozó központot, ami egyben a jövőendő Gyermekvédelmi Tanács intézménye lehetne.

A csecsemő megszületése után a védőnői hálózat veszi gondozásba az újszülöttet és a családot. Itt is arra lenne szükség, hogy a szűk szakmai tevékenységet kiszélesítsék. A védőnőket alkalmassá kellene tenni arra, hogy képesek legyenek a veszélyeztetett családi környezet megítélésére. Pl. az anyával történő többszöri beszélgetés megfelelő tájékozottságot adhat a család életrendjéről, szokásairól, kulturáltságáról, nevelési módszereiről. Veszély esetén, ha a védőnő tanácsai nem elégségesek, beszámolót küld a családvédelmi hálózatnak, akik a munkavállalástól az alkohol-elvonó szakrendelésen keresztül a gyámhatóságig, akár adminisztratív intézkedést is igénybe vehetnek. Jelenleg a védőnő észleli ugyan a káros életvitel jeleit, de érdemében nem tudja befolyásolni a körülményeket. A társadalmi változások rég túlléptek azon a határon, hogy a védőnő csak egészségügyi feladatokat lásson el, ezt ők is tudják, de érdemi intézkedésekre nincs módjuk.

A gyermek óvodáskorában már intézményes nevelőintézetbe kerül, ahol azt is észlelik, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelően fejlődik-e. Családlátogatásaik során feltárulnak előttük a hátrányos vagy a veszélyeztető viselkedésformák. Az óvónők megkísérik a segítségnyújtást, de szélsőséges esetben itt is a családgondozót kellene bekapcsolni. A jelenlegi körülmények között az óvoda sem tud érdemben segíteni. Az a megfigyelésünk, hogy külön-külön egymástól elszigetelten továbbra sincs esélyünk a rendezetlen életvitelű családok megmentésére. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a hátrányos és veszélyeztetett családok életének rendezése nélkül az óvoda egyedül nem tudja bepótolni a gyermek hiányait, tehát már itt eldől annak a 15-20 %-nak a fejlődési üteme, színvonala, esetleg retardáltsága.

Az iskolai gyermekvédelemre a passzív, szemlélődő maga-

tartás jellemző. Évenként összeírják a veszélyeztetettek névsorát, ezt megküldik felsőbb oktatási szervüknek. A jelentést mindenki tudomásul veszi, a gyermekek veszélyeztetettsége téren pedig semmi érdemi nem történik. Az iskola nem tudott megszabadulni tömegjellegétől, az új reform lényegében az ismeretanyag megújítását jelentette, a tanárok értékelése egyoldalúan tantárgyukhoz kapcsolódó tevékenységüktől függ. Az egyes osztályfőnökök lelkiismeretességétől és pedagógiai tapintatán mulik, hogy milyen módon keresi a nehezen nevelhető tanuló helyzetének javítását. Az iskola, szándékát tekintve jóindulatúan, együttérzően közelít a problémákhoz, de lehetőségei jelenleg korlátozottak. A nevelőiskola megvalósulása, az egyéni tanulmányi program, a családgondozói hálózattal történő együttműködés több eredményt hozhatna. Sürgős lenne a gyermekvédelmi felelősök legalább két éves továbbképzése.

A szervezeti megújítás lényegét az jelentené, hogy az egyes állami intézetek működésüket kiszélesítsék, és az összes tevékenységet a családgondozói hálózat fogná össze. Ebben az esetben összhangba kerülne a társadalom egészségügyi, nevelői, jogi és igazgatási gyermekvédelmi funkciója.

Az állami gondozásról

Az állami gondozásba vétel a gyermekvédelmi tevékenység kritikus területe. Az első szemléletváltásnak azon a téren kell bekövetkeznie, hogy ahol erre mód van ott a gyermekeket nevelési díj ellenében a család rokonainál, ismerőseinél kell elhelyezni. Az ilyen esetekben nagyobb esély van arra, hogy a gyermekek kialakíthassák szükséges személyes szeretetkapcsolataikat. Különös tapintattal kell foglalkozni azon családok helyzetével, akik önhibájukon kívül kerültek nehéz anyagi helyzetbe. Kozma Tamás ezt írja: "1978-ban például 240 ezer 15 éven aluli gyermek lett volna jogosult un. nevelési segélyre, de csak 4 %-a vette igénybe ezt a segélyformát."+

+ Kozma Tamás: Az iskolai pályafutás szempontjából hátrányos helyzetű gyermek- és ifjúsági csoportok. Kézirat. Oktatáskutató Intézet dokumentációja, 1982. 17.o.

Ebben az új helyzetben arra van szükség, hogy időben megismerjük a nélkülözhető családokat és legyünk segítségükre. Semmiképpen ne akarjuk az ilyen gyermekeket állami gondozásba venni.

Az állami gondozásba vételhez ki kell kérni egy szakértő bizottság /orvos, pszichológus, pedagógus, jogász, családgondozó/ véleményét. Az állami gondozásba vétel alkalmával dönteni kell arról is, hogy a szülők méltók-e gyermekeik nevelésére vagy sem /gyermeke nevelésére méltó, gyermeke nevelésére méltatlan, gyermeke nevelésére időlegesen alkalmatlan/. Amennyiben a szülő e szerepre méltatlan, akkor ki kell mondani, hogy a gyermek örökbe adható. A szülői nevelésre átmenetileg alkalmatlanság esetében határidőt kell szabni az életmód rendezésére. A jelenlegi örökbefogadási gyakorlat a gyermek számára káros, ezeket akadályoznak meg abban, hogy egy óhajtott családba kerülhessenek. Ujra meg újra azt hangoztatjuk, hogy döntéseinknél a gyermek szempontjait vesszük figyelembe, ez az örökbefogadás során nagyon ritkán érvényesül. Több ezer gyermeket azért nem adnak örökbe, mert a nevelésre rég méltatlan szülők ehhez nem járulnak hozzá. Elég, hogy formálisan kapcsolatban legyenek gyermekeikkel, pl. évenként egy képeslapot küldjenek gyermekeiknek. A gyermekvédelmi intézmények tétovák, lassúak, a szülői jogot fetisizálják, a családvédelmi törvény adta lehetőségekkel sem élnek. Örökbefogadhatónak kell kimondani minden gyermeket születésétől 12 éves korig, akit szülei ártalmazó életvitelük miatt megfelelően nem képesek nevelni. Ide tartoznak a lumpen, a bűnöző életvitelű, az idült alkoholista, a deviáns szülők, akik gyermekeiket elhagyják és, akik erkölcstelen életet élnek.

A jelenlegi gyakorlat a vérszerinti szülők jogait helyezi előtérbe, amíg arra várnak, hogy a szülők rendezik életmódjukat, addig a gyermekek visszafordíthatatlanul retardálódnak.

A gyermekotthonról

Az előzőekben elmondottakból téves lenne arra a következtetésre jutni, hogy csökkenteni szeretnénk a gyermekotthonok szerepét és jelentőségét a gyermekvédelem rendszerében. Az tény, hogy a gyermekotthonban nevelkedő gyermekek összehasonlíthatatlanul jobb körülmények között élnek, mint ahogyan előző csa-

ládjukban éltek. Szocializációjukhoz megteremtődtek a legfontosabb feltételek. Ugyanakkor a gyermekotthonba kerülő gyermekek személyiségjellemzői az utolsó két évtizedben megváltoztak, ami a gyermekotthonok szervezeti és tartalmi átalakítását teszi szükségessé. Két-három évtizeddel ezelőtt a gyermekotthonba kerülő gyermek pszichés szerkezete, személyiségvonásai homogénebbek voltak, zavarai könnyebben visszafordíthatóak voltak. Személyiségzavarai ma egyrészt mélyebbek, másrészt sokféle módon károsodottak /különösen súlyos helyzet teremtődött az ifjúsági otthonban/.

A legsúlyosabbnak azt tartjuk, hogy megmaradt a gyermekotthonok zsufolttsága, tömeg-jellege. A közösségi nevelés területén tiszteletreméltó eredmények születtek, de a kiscsoportos foglalkozást, a személyhez való kapcsolódást nem tudták megoldani. A közösségi nevelés csak a személyes kapcsolatok, az egyéni bánásmód, személyes társas szituációban bontakozhat ki igazán.

A gyermekotthonok feladatává lehetne tenni a nevelőszülői hálózat irányítását, gondozását.

A gyermekotthonok tömegjellegének megszüntetésével javítani lehetne az intézmény nevelői funkcióit, pl. a kicsik részére játékszobát, a nagyobbak részére klubszobát, barkácsoló műhelyeket, szabó-varró, főző stb. szakköröket lehetne működtetni. Az említettek csak hevenyészett példák, a lényeg az, hogy csökkenteni lehetne a kötelező foglalkozásokat, növekedhetnének a kiscsoportos foglalkozások, amelyek egyre inkább csoportterápiává válhatnának.

A gyermekotthonok tanulószobai csoportokra oszlanak. A szóösszetétel is jelzi a fő funkciót, a tanulást. Az említett csoportok családi jellegű 10-15 fős kiscsoportokba szerveződve jobban biztosítanak a nevelő-gyermek személyes kapcsolatát. A kiscsoportok jelentenék és látnák el a család funkcióit, annak lényegét. Külön kellene feltárni a kiscsoport család-funkcióit, a tanulást, az önkiszolgálás megtanulását, a szabadidő felhasználását. Megint másik vizsgálatban kellene feltárni az egyén és a csoport kapcsolódásának szervezhető és láthatatlan szálait, kohéziós tényezőit. Fel kellene tárni a "család" intellektuális, érzelmi, értékrendbeli és célrendszerbeli mintáinak, hogy e mintarendszerekből következtetéseket vonhas-

sunk le a kiscsoport tevékenységére.

A gyermekotthoni nevelők számára 2 illetve 3 éves pedagógiai levelező /főiskola, egyetem/ szakot kell indítani, ahol felkészülhetnek a szakma elméleti és gyakorlati feladatainak ellátására. A nevelők pedagógiai színvonalának emelése lehetővé tenné intézeti pszichológusok működtetését.

A gyermekotthonban élő gyermekek számára meg kell szervezni azt, hogy évenként 2-3 hetet családi körben tölthessenek. Megfelelő propagandával /rádió, tv, sajtó stb./ szorgalmazni kell, hogy minden gyermekotthoni gyermek családban élő gyermekkel levelezzen vagy személyes kapcsolatban legyen.

Fel kell készülni az egyéni és csoportterápiás feladatok ellátására. Az egyéni bánásmód lehetőségeit is és alkalmait is fel kell tárni, a nevelőket e tevékenységre alkalmassá kell tenni.

Legsürgősebb az lenne, hogy a nevelőotthonok pedagógiai és pszichológiai irányítását megoldjuk. A továbbképzésnek ezen utóbbi feladatra kellene koncentrálnia.

Létre kell hozni a speciális gyermekotthonok hálózatát, de a munkatevékenység jellegének megfelelően a feltételeket is meg kell teremteni. E témáról külön tanulmány készítése lenne indokolt.

Rendszeressé lehetne tenni a gyermekotthoni nevelési tapasztalatok összegyűjtését, évenkénti pályázatok kiírásával működtethetnék az alkotó pedagógusok körét /megyéenként/.

Összefoglalva: 1945 után megvalósult a gyermekvédők álma, megszervezték az állami gondoskodást, a gyermekek többsége állami nevelőintézetekben él. A gondozásba vétel 75-80 %-a a szülők életvezetési értékeinek zavara miatt következik be. Kiderült, hogy az állami gondozásba kerülők személyiségzavara más jellegű. Az 1967-1970-es években a gyermekvédelemben kialakult pedagógiai, pszichológiai megújulás megrekedt. Sürgőssé vált a gyermekvédelem gyermekszemléletének átalakulása /személyközpontú nevelés/, újra kell fogalmazni a preventív és a speciális gyermekvédelem feladatait; napjainkban a gyermekvédelem teljes reformjára van szükség.

I r o d a l o m

- BERNÁDI István: Gondolatok az örökbefogadási eljárásról. Gyermek- és ifjúságvédelem, 1984. 1.sz., 77-85.o.
- DOBOS László - GAYER Gyula: Adatok a magyar gyermek- és ifjúságvédelem történetéhez. Művelődési Minisztérium, 1960.
- FERGE Zsuzsa: Társadalmi ujratermelés és társadalompolitika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1982.
- FERGE Zsuzsa: A gyermekes családok jövedelmi helyzete. Valóság, 8.sz., 1980, 57-67.o.
- FERGE Zsuzsa - GAZSÓ Ferenc: A közoktatási rendszer társadalmi funkciói és funkciózavarai. T. Közlemények, 1980, 1.sz., 42-58.o.
- FORRAI R. Katalin - HEGEDŰS T. András: Egyenetlenségek a magyar általános iskolai hálózatban. Ped. Szemle, 1980, 2.sz., 99-109.o.
- GÁTI Ferenc: Gyermekvédelem az iskolában. Tankönyvkiadó, 1982.
- HUSZÁR István: Ifjúság és társadalom. Kossuth Könyvkiadó, 1984.
- JÁRÓ Miklósné: A gyermekvédelem szemléletének néhány problémája. Ped. Szemle, 1960. 41.sz., 309.o.
- JÁRÓ Miklósné-ALMÁSI László: Nevelőmunka a nevelőotthonban. Tankönyvkiadó, 1972.
- MESZÁROS István: Népoktatásunk 1553-1777 között. Tankönyvkiadó, 1972.
- MÉREI Ferenc-BINET Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat, 1970.
- MURÁNYI-KOVÁCS Endréné: A gyermekkori személyiségzavarok pszichológiája. Tankönyvkiadó, 1979.
- NAGY József: A kompenzáló beiskolázási modell. Akadémiai Kiadó, 1974.
- NAGY József: Iskolaelőkészítés és beiskolázás. Akadémiai Kiadó, 1974.
- NEMES Péter: Ismerkedés a csövesek világával. Tankönyvkiadó, 1984.

- PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin: A pedagógiai hatás pszichológiai elemzése. A tanító, 1984. 10.sz. 2-6.o.
- RATKÓCZI Éva: A "csöves"-kérdés megértéséhez. Kritika, 1982. 3.sz. 22.o.
- RUDAS János /szerk./: Ünismereti csoportok. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1984.
- Szemponatok és gondolatok a gyermek- és ifjúságvédelem távlati fejlesztésének irányelveihez. OPI Gyermek- és Ifjúságvédelmi és Felügyeleti Osztálya, Gyermek- és Ifjúságvédelem, 1984. 1.sz., 11-20.o.

Йожеф Вецко:

Организационная и содержательная реформа защиты
детей

Корни современного взгляда на защиту детей восходят к движению изучения положения детей на рубеже двух веков. В то время полагали, что быстрые и результативные изменения в деле защиты детей принесет создание государственных детских домов; тогда отвергли сеть приемных родителей и усыновления детей. В этот период в 80-90 % ах причина общественного мышления скрывалась в бедноте.

В 1945 г. осуществилась мечта покровителей и защитников детей, была организована государственная забота о детях, с тех пор большинство детей живет в государственных воспитательных учреждениях. Взятие детей на воспитание в 75-80 % ах происходит вследствие нарушения нормального образа жизни родителей. Оказалось, что психологическое нарушение детей, попавших на государственное обеспечение, имеет другой характер. В 1967-1970 гг. приостановилось педагогико-психологическое обновление, сформированное в сфере защиты детей. Стала насущной реорганизация взгляда на защиту детей (воспитание, в центре которого стоит личность), необходимо снова сформировать задачи превентивной и специальной защиты детей: в наши дни является необходимостью введение полной реформы защиты детей.

Die organisatorische und inhaltliche Reform des Kinderschutzes

Veczkó József

Die Wurzeln der heutigen Kindesanschauung unseres Kinderschutzes lassen sich bis zu der sich in den Jahrzehnten der Jahrhundertwende entfaltenden Bewegung zum Studium des Kindes zurückführen. Zu jener Zeit wurde so geurteilt, dass nur die Gründung von staatlichen Kinderheimen schnelle und erfolgreiche Veränderungen im Kinderschutz bringen kann, und das Pflegeeltern-Netz sowig die Adaption zurückgewiesen. In diesem Zeitraum ergab sich der Grund für die gesellschaftliche Sorge zu 80-90 % aus der Armut.

Nach 1945 verwirklichte sich der Traum der Kinderschützer: die staatliche Fürsorge wurde organisiert, seit dem lebt die Mehrzahl der Kinder in staatlichen Erziehungsheimen. Die Übernahme in die Fürsorge erfolgt zu 75-80 % wegen Störungen in der Lebensführung der Eltern. Es hat sich herausgestellt, dass die Persönlichkeitsstörungen der Kinder, welche in staatliche Fürsorge gelangen andersartig sind. In den Jahren 1967-70 ist eine pädagogische, psychologische Erneuerung welche sich innerhalb des Kinderschutzes entfaltet hatte, ins Stocken geraten. Die Umgestaltung der Kindesanschauung des Kinderschutzes wurde dringend /persönlichkeitszentrische Erziehung/, die Aufgaben des preventiven und speziellen Kinderschutzes müssen neu formuliert werden: heute ist eine totale Reform des Kinderschutzes notwen-

Zakar András

A PÁLYÁVAL VALÓ AZONOSULÁS VIZSGÁLATA PEDAGÓGUSNAK KÉSZÜLŐ GIMNÁZIUMI TANULÓK KÖRÉBEN⁺

A pályára nevelés egyik központi kérdése, hogy a fiatalok minél teljesebben tudjanak azonosulni választott hivatásukkal. Ezért nagyon fontos vizsgálni az identifikáció folyamatát és tartalmi összetevőit többek között pályalélektani aspektusból is. A pályaidentifikáció elemzése különös jelentőségű a pedagógus pályára irányuló tanulók esetében, hiszen a jövő pedagógusnemzedék nevelési hatékonysága jórészt attól függ, hogy e fiatalok milyen mértékben tudják interiorizálni a pedagógus pálya komplex követelményrendszerét.

Az identifikáció pszichológiai kérdései

Az identifikáció pszichológiai szaktudományos problémáit az eddigi kutatások már sokoldalúan feltárták /Bandura, Miller, Walters, Hiebsch, Vorweg, Oerter, Petermann, Scheller stb./, ugyanakkor e területen még ma is több kérdés vár tisztázásra.

⁺ A Magyar Pszichológiai Társaság VII. Országos Tudományos Konferenciáján elhangzott előadás alapján, Budapest, 1985 március.

Abban viszont valamennyi kutató egyetért, hogy az identifikáció elsődlegesen tanult mechanizmus. Lényege tulajdonképpen abban összegezhető, hogy egy személy hasonlóságra törekszik egy másik individuummal. A megvalósulás formái és tartalmi indikátorai természetesen rendkívül sokfélék lehetnek. Más összefüggésben pedig az identifikáció döntően úgy fogható fel, mint valamilyen érzelmi kapcsolat egyes személyek és csoportok között. Ezeket az érzelmi kapcsolatokat végül a beállítódások integrálják, mégpedig a tevékenységminták és magatartás-regulációk formájában. Ebben az értelemben az identifikációs modell betölti mindig az eszménykép funkcióját is. Ezért az identifikáció sikerességének előfeltétele az egyénnek a modellel kialakított kedvező érzelmi kapcsolata.

A pályaidentifikáció fogalma, szakaszai és tartalmi összefüggései

A pályaidentifikációt a szakirodalom olyan viszonyfogalomnak tekinti, amely a pálya követelményrendszere és a munkát végző ember domináló személyiségjegyei közötti megfelelés mutatója. Ezáltal a pályaidentifikáció az életpálya és a személyiség fejlődési folyamatának dinamikus tükrözője, amelyben megmutatkozik az egyén pályával kapcsolatos elégedettsége, pályatevékenységének eredményessége és társadalmi aktivitása. Sajátos megközelítésben pedig jelzi még az egyén munkájában való önmegvalósítását is /Ritoókné, 1977/.

A pályaidentifikáció folyamata alapvetően két részre osztható: az előzetes és a tényleges azonosulásra. Ezeken a fő szakaszokon belül szintén több fázist különíthetünk el. Így az előzetes, vagy anticipált identifikáció kezdetén csak ún. pseudoidentifikációról beszélhetünk, amely még jelentős mértékben tartalmazhat irreális elemeket is. Mindez időben a korai gyermekkorra esik és az általános képzés időszakát fogja át. E szakasz következő fázisa a prae-identifikáció, amely minőségileg különbözik az előzőtől, mégis csupán előzetes azonosulást jelent. A prae-identifikáció egyébként a szakképzés során alakul ki, amely tartalmában előkészíti a választott pályával

való tényleges azonosulást /Helembai, 1984/.

Az effektív pályaidentifikáció ugyancsak két fázisra osztható: először a primér, majd a szekunder, vagy másképpen interiorizált identifikációra. Megjegyezzük, hogy egyénenként jelentős különbségek mutathatók ki abban a tekintetben, hogy mennyi időt vesz igénybe és milyen mértékű az adott személy beilleszkedése a munkába állásnál, azaz a primer identifikáció mikor alakul át interiorizált pályaidentifikációvá.

A pályaidentifikáció tartalmi összetevőit vizsgálva a kognitív szféra jelentőségét kell hangsúlyoznunk, ezután az affektív-emócionális komponensek, majd a dinamikus tényezők következnek.

A pályaidentifikáció vizsgálata

Négy éven keresztül vizsgáltuk 120 gimnáziumi tanuló személyiségének fejlődését pályairányultságukkal összefüggésben, közülük 35 fiatal készült pedagógusnak. E tanulók pályaidentifikációs folyamatát komplex módon elemeztük. A longitudinális vizsgálatban a teljesítménytesztek és a különböző kérdőívek egész sorát alkalmaztuk.

A tanulmány keretei sajnos nem teszik lehetővé a vizsgálati adatok részletes bemutatását. Ezért csak a pályaidentifikáció három lényeges pszichikus előfeltételét: az érdeklődés, az értékrend és a fontosabb személyiségi tényezők alakulásának főbb tendenciáit vázoljuk fel.

A vizsgálatban résztvevő gimnáziumi tanulók érdeklődését a Todt-féle Differenciál-Érdeklődés-Teszt /DIT/ felhasználásával mértük.

A pedagógus pályára készülő gimnáziumi tanulók érdeklődésére az jellemző, hogy jóval több érdeklődési irányt választanak azonos erősséggel, mint hasonló koru társaik. Ezen kívül a "szociális ellátást és a nevelést" preferálják, illetve a "szórakozás", az "irodalom/nyelvészet" és a "művészet" faktor kerül leginkább előtérbe. Ugyanakkor a "sport", a "politika" és a "matematika" iránt kisebb mértékű az érdeklődés, mint más pályaköröknél.

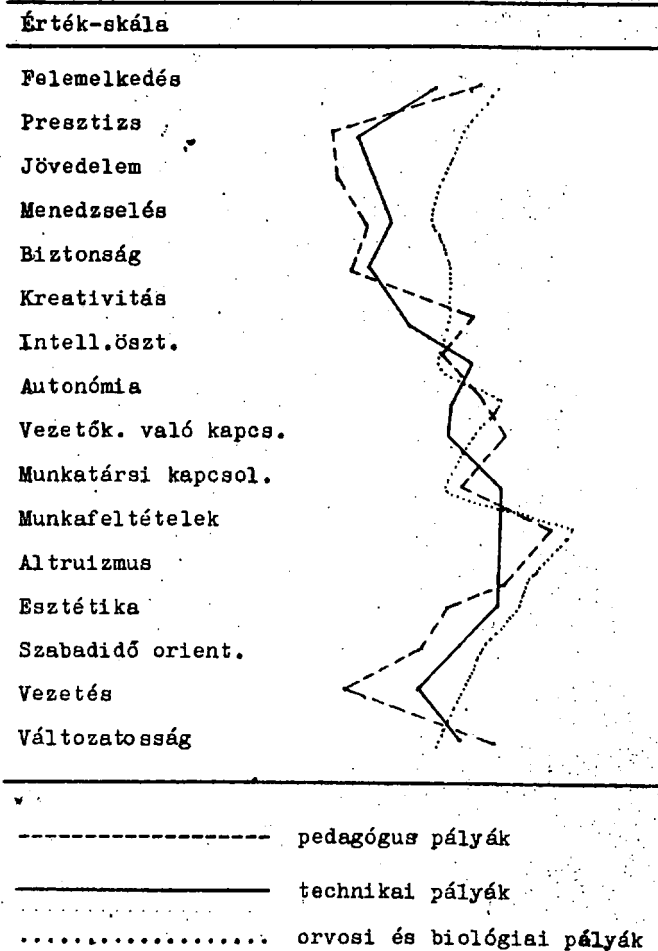
1.sz. táblázat: A Differenciált-Érdeklődés-Teszt értékei

DIT-skála	Közép- érték	T	R
Szociális ellátás/ nevelés	44,1	1,2	,58
Politika/gazdaság	27,4	1,5	,54
Adminisztráció	26,3	0,3	,49
Technika/természet- tudomány	29,6	3,4	,69
Szórakozás	38,7	1,2	,57
Biológia	35,6	2,3	,61
Matematika	25,2	3,1	,77
Zene	34,7	3,7	,75
Művészet	35,6	4,2	,68
Irodalom/nyelvészet	40,9	4,5	,74
Sport	28,8	3,9	,64

T: a középérték-különbségek szignifikanciája

R: korreláció-értékek

1.sz. ábra: Különböző pályákra készülő gimnáziumi
tanulók értékprofilja



Az érdeklődés tehát sajátos fejlődési vonalat követ a gimnáziumi tanulók körében, amelyek bizonyos mértékig pályaszpecifikus jellemzőkkel is rendelkeznek. Ez természetesen érvényes a pedagógus pályára irányulóakra is, nevezetesen az, hogy a "szociális ellátás és nevelés" iránti érdeklődési sáv egyre inkább felerősödik.

A tanulók értékrendjének feltárására a Seifert-Bergmann-féle értékorientációs kérdőívet /Berufliche-Werthaltung - BWH/ használtuk, amelyet a Super-féle munka-érték kérdőív alapján fejlesztettek ki,

A pedagógus pályára irányuló fiatalok értékrendszere alapvetően kiegyensúlyozottnak mondható. Ezen belül is főként az "autonómiát"-t /4,37/ preferálják, majd a "kellemes vezető" /4,22/ és az "altruizmus" /4,20/ következik magas értéktartománnyal. E pályára készülő tanulók értékrendszerében relative alacsony szinten mutatkozott meg a "presztizs" /1,8/ és a "szabadidő" /2,1/.

A személyiségi tényezők vizsgálatára a Gough-féle Californiai-Személyiségvizsgáló-Teszt /CPI/ adaptált változatát alkalmaztuk /Oláh, 1979/.

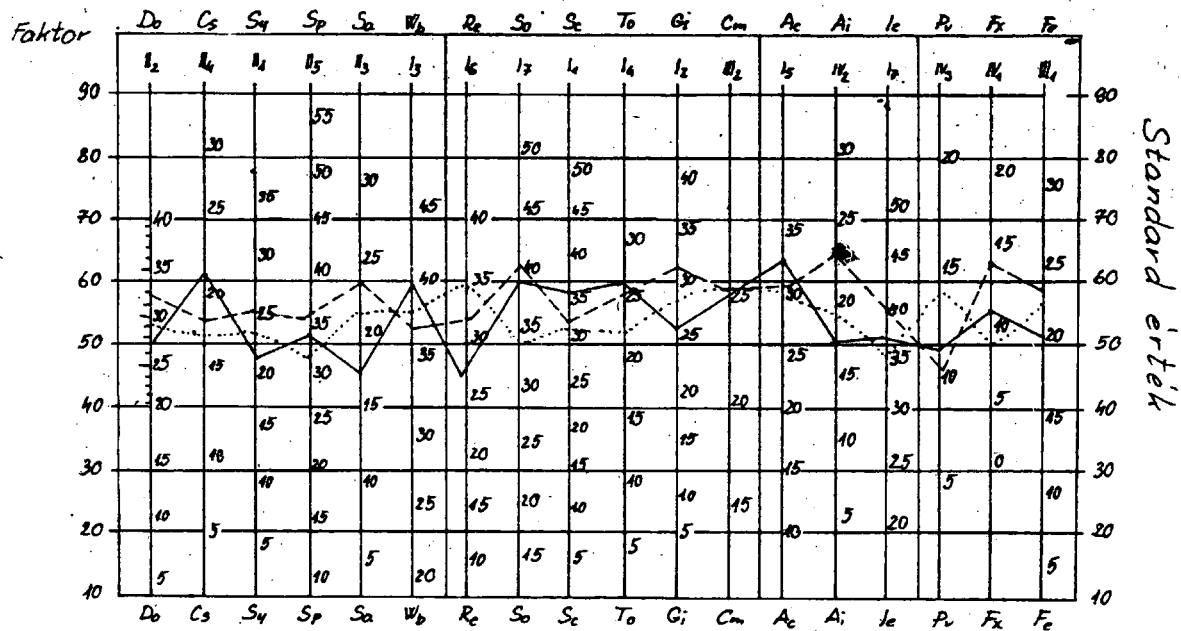
A profil egészét tekintve a pedagógusnak készülőkre vonatkozóan nincsen számottevő eltérés. Ez feltehetően azzal magyarázható, hogy ebben az életkorban még kevésbé pályaszpecifikusan differenciálódnak a személyiségtulajdonságok. Talán "érzékenyséjük" és "függetlenségi törekvéseik" alapján emelkednek ki más pályákra irányuló társaik közül.

A pedagógus pályára irányulók tesztprofilját elemezve megállapíthatjuk, hogy a hasonló foglalkozás-választás ellenére lényeges eltérések mutatkoznak az egyes tanulók CPI-profiljában. A legharmónikusabb személyiségképet az értelmi képességek tekintetében kiváló csoport adja, ugyanakkor a pedagógus pálya követelményeinek már nem minden ponton felelnek meg maradéktalanul e tanulók.

A legkomplexebb, legdinamikusabb személyiségprofil első sorban a kreatív fiatalokra jellemző, amely korántsem jelenti azt, hogy ők lennének egyuttal e csoportban a legjobb tanulók. Továbbá személyiségük sokoldalúságára utal képességeik differenciáltságán túlmenően motívumrendszerük gazdagsága és érzel-

2.sz. ábra: A különböző pályákra készülő gimnáziumi tanulók CPI-profilja

----- pedagógiai pályák ————— technikai pályák orvosi pálya



mi életük kiegyensúlyozottsága is. Ugyanakkor jellemző még rájuk, hogy bizonyos vonásaik /To, Fx, Fe, Ai/ lényegesen kialakultabbak, míg egyéb képességeik /Sc, Ie, Sp/ sokkal kevésbé differenciáltak.

Adataink jelzik azt, hogy a pedagógusnak készülő gimnazisták valamivel dominánsabbak /Do/, szociálisabbak /Sy, Sp/ és alkalmazkodóbbak /So, Gi/. Közülük is főként a jobb tanulmányi eredményt elérő fiatalok magabiztosabbak, elhivatottabbak /Sa/, feladathelyzetekben belsőleg motiváltak /Ai/, rugalmasabbak /Fx/ és nyitottabbak /Fe/.

E fiatalok viszont kevésbé elégedettek /Wb/, önszabályozottak /Sc/ és pszichológiai érzékük /Py/ sem éri el az átlagos szintet. Mindez jelzi, hogy a pedagógussal szemben támasztott komplex követelmények rendszerében leginkább preferált területek viszonylatában jelentkeznek a legfeszítőbb gondok és problémák.

Mindezek alapján meggyőződéssel valljuk, hogy szükséges a pedagógiai pályára irányuló fiatalok eddiginél lényegesen sokoldalubb és alaposabb megismerése, amely a lehetőségeknek megfelelően a tanulói személyiség egészére terjedjen ki. Az így kapott információk hatékonyan felhasználhatók a gimnáziumi pályára nevelés programjának összeállításához.

Vizsgálataink alapján összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a pedagógus pályára készülő gimnáziumi tanulók választott pályával való azonosulásának kognitív, emocionális és volitív-értékelő komponenseit egyaránt fejleszteni kell. E fiatalok érdeklődése, jórészt széles sávon helyezkedik el és értékrendszerük is viszonylag kiegyensúlyozott. Ugyanakkor a személyiségtulajdonságok pályaspecifikus jellemzőinek differenciált kialakítását sokkal tervszerűbben kell elősegíteni, hogy a pedagógus pályával való előzetes identifikáció gimnáziumi szakasz tartalmilag még sokoldalubb és megalapozottabb legyen.

I r o d a l o m

- BLUMME, R.: Über Beziehungen zwischen der Identifikationsbereitschaft mit dem Lehrer und ausgewählten Persönlichkeits-eigenschaften der Schüler. In.: Vorweg, M. /Hrsg/: Zur psychologischen Persönlichkeitsforschung 5, Verlag der Wissenschaften, Berlin 1982. 65-80. oldal
- HELEMBAI Kornélia: A munkára való beállítódás pedagógiai pszichológiai vizsgálata /megjelenés alatt/.
- HIEBSCH, H. - VORWERG, M.: Sozialpsychologie.
Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1980.
- SEIFERT, K.-H.-BERGMANN, Ch.: Deutschsprachige Adaptation des Work Values Inventory von Super.
Psychologie und Praxis, 1983, 27, 160-173. oldal
- SUPER, D.E.: Work Values Inventory.
Boston: Houghton Mifflin, 1970.
- SCHRÖDER, H.: Lehrerpersönlichkeit und Erziehungswirksamkeit.
Beiträge zur Psychologie 2
Volk und Wissen, Berlin, 1979.
- RITÓÓK Pálné: Serdülő- és ifjúkori öndefiníció érzékenység a pályaválasztási döntés és a pályafejlődés hátterében.
In.: Magyar Pszichológiai Társaság VI. Országos Tudományos Konferenciája II. kötet.
Budapest, 1983. 231-235. oldal
- TODT, E.: Differentieller-Interessen-Test.
Bern: Huber, 1967.

Андрей Закар:

**Исследование проблемы выбора профессии среди
учащихся гимназии, избравших педагогическую
деятельность**

Автор в своей работе отчитывается о результатах четырехлетнего лонгитудинального исследования. Статья подробно анализирует психологические взаимосвязи идентификации по выбору профессии, а затем указывает на главные особенности проблем в связи с выбором профессии среди учащихся гимназий, готовящихся к педагогической деятельности. После подведения итогов направленности к выбранной профессии, на основе опытного базиса, полученного с помощью многостороннего метода исследования, автор раскрывает закономерности интересов, мотивации и системы ценностей, возникающих при выборе профессии.

На основе результатов исследования, содержание отождествления с будущей (педагогической) профессией в первую очередь определяют личностные факторы, которые одновременно и регулируют поведение молодежи при выборе профессии.

Zakar András

Untersuchung der Identifikation mit dem Beruf im Kreise
von Gymnasisten, die Pädagogen werden wollen

Der Autor referiert über die Ergebnisse einer vierjährigen longitudinalen Untersuchung. Er analysiert ausführlich die berufspsychologischen Zusammenhänge der Identifikation, anschließend weist er auf die wichtigsten Eigenschaften der Identifikation der sich auf den Beruf des Lehrers vorbereitenden Gymnasisten mit dem gewählten Beruf hin. Auf Grundlage der mit der vielfältigen Untersuchungsmethode gewonnenen Erfahrungen legt er im Anschluss an die Zusammenfassung der Zielstellung des gewählten Berufes die Gesetzmäßigkeiten des Interesses, der Motivation und der Wertordnung der Berufswahl dar.

Entsprechend den Untersuchungsergebnissen bestimmen in erster Linie die persönlichen Faktoren den Inhalt der Identifikation mit dem Beruf /des Pädagogen/, welche gleichzütig das Verhalten der Jugendlichen bei der Berufswahl regeln.



Zakar András - Helembai Kornélia

A SZAKMUNKÁSTANULÓK ÉRDEKLŐDÉS-STRUKTURÁJÁNAK VIZSGÁLATA[†]

A személyiség fejlődésének és alapvető érdeklődési irányai kialakulásának fontos szakasza a serdülőkor és a korai ifjúkor, amely pedagógiai pszichológiai és pályalélektani sajátosságainak sokrétű megismerése még hatékonyabb nevelést tesz lehetővé a komplex társadalmi elvárásoknak megfelelően. Az érdeklődés hiányosságaival kapcsolatos problémák nevelésünk gyenge pontjaira utalnak. Ennek feltehetően az az oka, hogy túl általánosan határozzuk meg az érdeklődés fejlesztését és a követelmények rendszerében az érdeklődési területeket nem differenciáljuk megfelelően konkrét nevelési feladatokként.

Az érdeklődés pszichológiai problémái

Az érdeklődés problémája régóta a pszichológiai kutatás homlokterében áll. Rubinstein felfogása szerint az érdeklődés a szó pszichológiai értelmében a személyiség specifikus irányultsága, amelyet végső soron "a személyiség társadalmi érde-

+ A Magyar Pszichológiai Társaság VII. Országos Tudományos Konferenciáján elhangzott előadás alapján, Budapest, 1985 március.

keinek tudatosulása határoz meg." Másképpen fogalmazva az érdeklődés a személyiség tendenciája, amely elgondolásainak meghatározott objektumra való irányulásában fejeződik ki. Mivel az érdeklődés a személyiség általános irányulását tükrözi, átfogja és szabályozza annak valamennyi pszichikus folyamatát is /Rubinstein, 1964/.

Kardos az érdeklődés lényegét a figyelem általános irányulásában látja. Csirszka pedig az érdeklődést a beállítódáshoz viszonyítja, amely nézete szerint elsősorban diszpozíciós jellegével tűnik ki. Az egyes ember érdeklődését jellemzi továbbá annak intenzitása, terjedelme, mélysége és tartóssága. A valóságban ható egyéni érdeklődés jellemző képét pedig az érdeklődési profil mutatja, amely egyénileg strukturálva összegezi az érdeklődés tartalmi és formai komponenseit.

Az érdeklődés vizsgálata

Kutatásaink során a Werner Hennig-féle "Érdeklődés-Struktúra-Kérdőív" /Interessen-Struktur-Verfahren - ISV/ adaptált változatával mértük a szakmunkástanulók érdeklődését. E módszer lényegében 17 alapérdeklődés-sávot tartalmaz, amely kiválóan alkalmas csoportos felvételre is/lásd 1.sz. táblázat/.

A felsorolt 17 dimenzióban természettudományi és társadalomtudományi, továbbá művészeti-kulturális területek, valamint a testkulturával és a szabadidő eltöltésével, utazással kapcsolatos kérdések fordulnak elő. E meglehetősen tág érdeklődés-választékból kiindulva feltétlenül meg kell határozni az érdeklődések kötődéseit is. A tesztkonstrukció lényege abban áll, hogy elvileg minden egyes érdeklődési terület kapcsolatban állhat a többi 16 érdeklődési tartománnyal. A 17 érdeklődési sáv lehetséges kötődési száma az $\frac{N}{N-1}$ képlettel kiszámítható, amely ebben az esetben 136-féle kombinációt jelent.

E módszerrel mindenek előtt az érdeklődés irányát lehetséges mérni. A Hennig-féle eljárás 17 ilyen érdeklődési irányt tartalmaz, amely az objektív világ egy-egy területének magismerésére való törekvést jelenti.

Az érdeklődés terjedelme alatt a tárgyi terjedelem azon

1.sz. táblázat: Az érdeklődés területei

Sor- szám	Érdeklődési terület	Rövidi- tés
1.	Érdeklődés a földrajz iránt	Fö
2.	" fizika "	Fiz
3.	" biológia "	Bi
4.	" technika "	Te
5.	" politika "	o
6.	" erkölcs "	Er
7.	" gazdaság "	Ga
8.	" ismeretelmélet	Ism
9.	" pszichológia	Psz
10.	" irodalom iránt	Ir
11.	" könnyűzene "	Köz
12.	" komolyzene "	Koz
13.	" divat "	Di
14.	" tánc "	Tá
15.	" film "	Fi
16.	" utazás "	Ut
17.	" sport "	Sp

tartományát értjük, amelyre egy ember /vagy embercsoport/ érdeklődése irányul. A teszt által diagnosztizált érdeklődés-terjedelem az egy területtől a 17 terület között mozog. Az eljárás segítségével tehát végülis az érdeklődésstruktúra differenciáltsága hâtarozható meg.

A kötôdési irány azt jelzi, hogy egy meghatározott érdeklôdési terület milyen más érdeklôdési sávval /vagy sávokkal/ kapcsolódik.

A kötôdési szélesség azon érdeklôdések számát jelôli, amelyekkel egy érdeklôdés összeköttetésben áll. Így az elképzelhetô kötôdési szélesség 1-16-ig terjedhet. Amennyiben egy érdeklôdés kötôdési szélessége 16 /ami ugyan a gyakorlatban igen ritkán fordul elô/, akkor minden más érdeklôdéshez kapcsolódik, tehát ekkor legszélesebb a kötôdés.

A kötôdés erôssége azt mutatja, hogy két érdeklôdési terület kapcsolata milyen mértékû. Erôs kötôdés akkor áll fenn, ha a vizsgált személyek többsége azonos választ ad és ezáltal az érdeklôdés-strukturájuk egyezô képet mutat. Ha bizonyos itemeket kevesen választanak, akkor az a csoport érdeklôdésében gyenge kötôdésneként jelenik meg.

Mindezek alapján a Hennig-féle módszer segítségével jól körülhatárolható az egyéni és csoportos érdeklôdés szerkezeti felépítése is. Az érdeklôdésstruktúrák lényegét leginkább az összetevôk kötôdési szélessége reprezentálja. Ezen túlmenôen valamennyi érdeklôdési komponens rendelkezik meghatározott fontossággal, amely elsôdlegesen a kötôdés erôssége alapján tagolódik. Tehát a kötôdés szélessége és erôssége együttesen határozza meg az érdeklôdés tartalmi és strukturális sajátosságait. Továbbá szólhatunk még az érdeklôdés hajlásáról, vagy esésérôl, amelyet szintén a kötôdési erôsség alapján számíthatunk ki. A hajlás egyébként az érdeklôdésstruktúra összetevôinek belsô összefüggéseire utal.

A szakmunkástanulók érdeklôdés-strukturájának elemzése

Vizsgálataink alapján azt tapasztaltuk, hogy a szakmunkástanulók érdeklôdésének sajátos összefüggései mutathatók ki, amelyek strukturális szervezôdés törvényszerûségeiben jelent-

keznek elsődlegesen. Mindez természetesen fejlődéslelektani, pedagógiai pszichológiai és pályalelektani aspektusból egyaránt jelentős.

A 14-17 éves fiatalok életkori sajátosságai alapján nagymértékben nyitottak az emberi tényezők alaposabb megismerésére. Ez többek között megmutatkozik a szociális érdeklődési dimenziók választásának gyakoriságában is. Így mindhárom évfolyam esetében a pszichológia, a film, az utazás és az erkölcsi kérdések iránti érdeklődés preferált helyet foglal el. Vagy ugyancsak életkori jellemzőkkel magyarázható a tánc, a könnyűzene, és a divat, mint érdeklődés. Természetesen ezen általános tendenciák meghatározásán túl nagy egyéni különbségek mutathatók ki a szakmunkásjelöltek érdeklődésének vizsgálatánál.

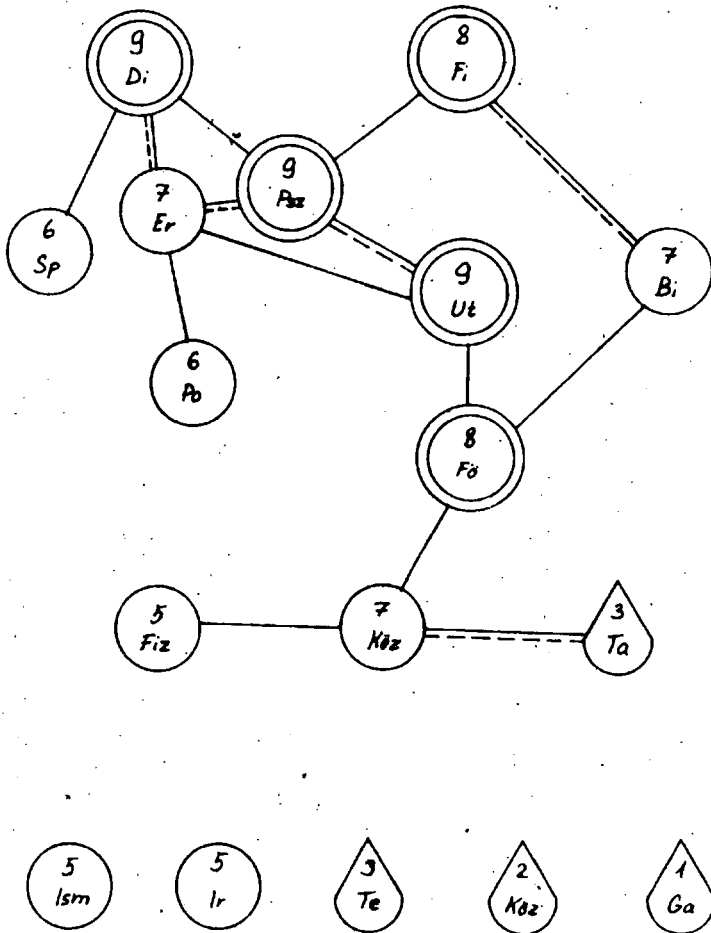
Az első osztályos tanulók körében a divat és a film után az utazás és pszichológia áll első helyen. Középső fontossággal szerepel a sport, a politika, a film és az ismeretelmélet. Ugyanakkor izoláltan a perifériára szorul a 15 éves fiatalok körében a technika, a gazdaság és a komolyzene iránti érdeklődés. Megjegyezzük, hogy e korosztály esetében nem találtunk számottevő különbséget a leányok és a fiuk érdeklődése között.

A másodévesek fő érdeklődési körei viszont jelentősen megváltoztak, mivel a biológia és a fizika mellett a politika iránti érdeklődés is vezető helyen szerepelt. Érdekes, hogy e fiatalok körében csupán közepes erősséggel jelentkezett a divat-, a pszichológia- és a könnyűzenei érdeklődés. Viszont továbbra is a sport, a technika és a komolyzene került utolsó helyre.

A harmadéves szakmunkástanulók körében a fő érdeklődési irány a pszichológia és a film, legkevésbé pedig a gazdaság, a technika és a komolyzene érdekli őket. A végzős tanulók között különösen a pszichológia rendelkezik változatos és nagy kötődési sávval. Mindezt az önismeret iránti fokozott igénytel magyarázhatjuk. A fiatalok ezt egyébként úgy fogalmazzák meg válaszaikban, hogy szívesen olvasnának az emberi test felépítéséről és működéséről, a pszichikus jelenségek lényegéről, az idegrendszer és a temperamentum közötti összefüggésekről, a jellemről, az akaratról, a képességekről stb.

Az érdeklődés-strukturák nyilván szakmaspecifikus tulajdonságokat is jeleznek. Ennek megfelelően az ipari szakmákat

1.sz. ábra: Az első osztályos tanulók érdeklődés-
-strukturája /N=450/



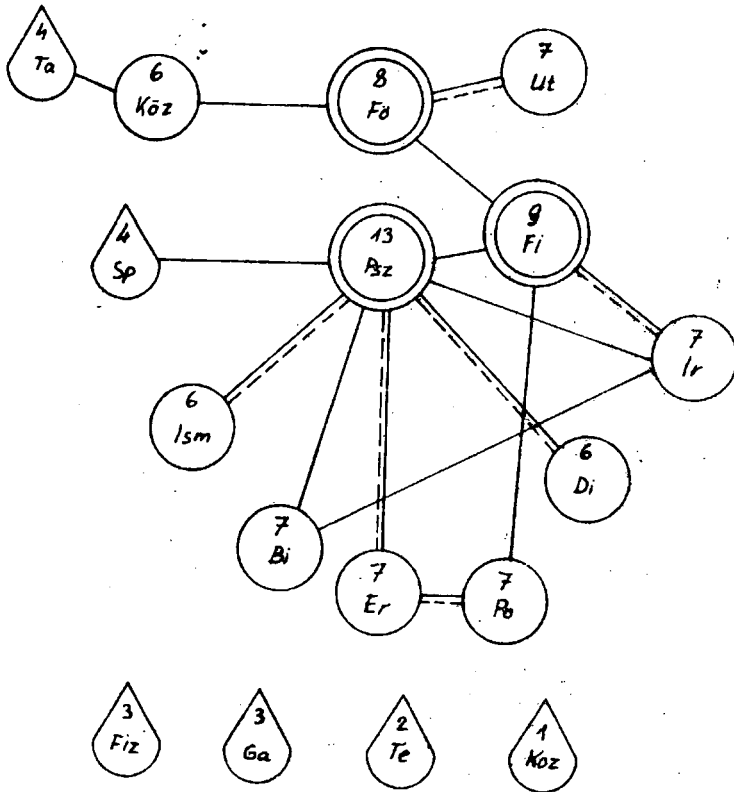
2.sz. táblázat: Második osztályos tanulók választási gyakorisága az érdeklődés-kötődések alapján /N=430/

	Fő	Fiz	Bi	Tc	Pó	Er	Gó	Isz	Psz	Ir	Köz	Köz	Di	Tö	Fi	Ut	Sp	
Fő		4	11	2	7	7	0	0	4	5	5	0	4	5	5	14	2	75
Fiz	0,4		11	3	9	5	1	9	9	5	8	2	4	2	6	5	0	88
Bi	1	1		3	8	6	1	5	7	8	0	0	7	0	13	11	6	97
Tc	0,2	0,7	0,3		7	3	0	1	1	2	5	1	0	1	4	5	5	49
Pó	0,6	0,8	0,7	0,6		13	0	4	2	1	3	0	8	1	13	2	4	83
Er	0,6	0,5	0,5	0,3	1,2		0	2	13	4	3	0	12	2	1	10	4	85
Gó	0	0,1	0,1	0	0	0		3	4	1	3	0	0	0	0	3	1	17
Isz	0	0,8	0,5	0,1	0,4	0,2	0,3		6	0	1	0	3	1	4	8	2	49
Psz	0,4	0,8	0,6	0,1	0,2	1,2	0,4	0,5		2	1	0	7	4	7	5	5	77
Ir	0,5	0,5	0,7	0,2	0,1	0,4	0,1	0	0,2		1	3	5	0	14	6	3	60
Köz	0,5	0,7	0	0,5	0,3	0,3	0,3	0,1	0,1	0,1		0	7	8	10	2	2	59
Köz	0	0,2	0	0,2	0,1	0	0	0	0	0,3	0		2	2	1	3	1	17
Di	0,4	0,4	0,6	0	0,7	1,1	0	0,3	0,6	0,5	0,6	0,2		2	3	3	4	71
Tö	0,5	0,2	0	0,1	0,1	0,2	0	0,1	0,4	0	0,7	0,2	0,2		1	6	0	35
Fi	0,5	0,5	1,2	0,4	1,2	0,1	0	0,4	0,6	1,3	0,9	0,1	0,3	0,1		6	4	95
Ut	1,3	0,5	0,2	0,5	0,1	0,9	0,3	0,7	0,5	0,5	0,2	0,3	0,3	0,5	0,5		6	92
Sp	0,2	0	0,1	0,5	0,4	0,4	0,1	0,2	0,5	0,3	0,2	0,1	0,4	0	0,4	0,5		49

tanuló fiatalok technikai-műszaki-természettudományos érdeklődése egyértelmű. E tanulók legnagyobb többsége fiú, így a sporttal, utazással és a könnyűzenével kapcsolatos érdeklődési irányaik is számottevőek. A mezőgazdasági pályára készülők érdeklődése alapvetően biológiai-gazdasági irányultságú, egyéb területen pedig megegyezik érdeklődésük intenzitása az ipari szakmunkástanulókéval. Vizsgálataink alapján a kereskedelmi és vendéglátóipari szakmunkásképző intézetek növendékeinek érdeklődése a legsokrétűbb, e fiatalokra jellemző leginkább a kiegyensúlyozott érdeklődési struktúra. Az egészségügyi szakiskolai tanulók fő biológiai érdeklődésük mellett a pszichológia, a divat, a tánc, a film és az utazás iránt is jelentős érdeklődést mutatnak.

Kutatásaink során alkalmazott vizsgálati módszerünk segítségével szemléletesen megmutatkoztak azok a hiányosságok, gondok és problémák, amelyek a korosztály érdeklődésének egyoldalúságában, az érdeklődés szerkezeti összetételének diszharmóniájában figyelhetők meg. Ezért fontos nevelési feladatnak tekintjük a szakmunkástanulók érdeklődésének kutatási tapasztalatokon alapuló következetes és differenciált fejlesztését. E feladatok eredményes megoldásához hatékony segítséget nyújthat többek között a Werner Hennig-féle érdeklődés-struktúra teszt, amely jó tartalmi felépítése, továbbá egyszerű és gyors értékelhetősége folytán széles körben alkalmazható.

2.sz. ábra: A harmadik osztályos tanulók érdeklődés-
-strukturája /N=465/



I r o d a l o m

CSIRSZKA János: Pályalélektan

Gondolat Kiadó, Budapest, 1966.

HENNIG, W.: Ein Verfahren zur Ermittlung von Interessenstrukturen Probleme und Ergebnisse der Psychologie /19/ 1966.

HENNIG, W.: Interessenstrukturen von Jugendlichen Jugendforschung, Heft 5, 1968.

RÓKUSFALVY Pál: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.

RUBINSTEIN, Sz.L.: Az általános pszichológia alapjai Akadémiai Kiadó, Budapest, 1964.

VÖLGYESY Pál: A pályaválasztási döntés előkészítése Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

Андраш Закар - Корнелия Хелембан:

Исследование структуры интересов у учащихся профессионально технических училищ

Статья показывает структуру интересов 1345 учащихся профессионально технических училищ по методу Вернера Хенниг. Авторы последовательно ссылаются на психологические взаимосвязи интересов. Данные, полученные в результате исследования, подвергаются многостороннему анализу, то есть: по учебным годам (курсам), по специальным областям науки и по подготовке к избранной профессии.

На основе результатов исследования были показаны недостатки интересов учащихся (односторонность, отсутствие гармонии, бесструктурность и т.д.), которые вместе с этим намечают и наиболее важные задачи по воспитанию интересов учащихся этого возраста.

Zakar András - Helembai Kornélia

Untersuchung der Interessensstruktur von
Fachschülern

Die Studie stellt die Interessensstruktur von 1345 Fachschülern auf Grundlage der Werner Hennig - Methoda dar. Die Autoren verweisen kurz auf die psychologischen Zusammenhänge des Interesses, und stellen dann ihr Untersuchungsverfahren vor. Die im Laufe der Untersuchung gewonnenen Daten werden vielseitig analysiert, so nach Jahrgang, Fachgebiet und Vorbereitung auf den gewählten Beruf.

Antoprechend der Forschungsergebnisse gibt es Mängel in den Interessen der Fachschüler /Einseitigkeit, Disharmonie, Unstrukturiertheit usw./, welche gleichzeitig die wichtigsten Aufgaben der Interessensbildung dieser Altersgruppe aufzeigen.

AZ ACTA PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA EDDIG MEGJELENT SZÁMAI

1. Gyűjteményes kötet, 1956. Tartalom:

Tettamanti Béla: Művelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában

Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség

Király József: Új készülék reakcióidő határozására

Király József: Kereszturi Ferenc

Muhy János: Schwarz Gyula kulturpolitikai nézetei
2. Király József: A színes hallás és a feltételes reflex, 1957.
3. Tettamanti Béla-Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról. 1957.
4. Kunsági Elemér: A gimnáziumi biológiai gyakorlatok vezetésének szak módszertani kérdései, 1958.
5. Makai Lajos: A gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetésének szak módszertani kérdései, 1958.
6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:

Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben

Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanárképzés néhány kérdése
7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:

Dr. Ágoston György; Előszó

Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása

Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyelésének tapasztalatai

Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata

8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
- Orosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás /1962/
- Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája /1963/
- Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán /1964/
9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:
- Németh Kálmán: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája /1965/
- Veczkó József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája /1965/
- Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálódás hatása a tanulók munkateljesítményére /1964/
10. Gyűjteményes kötet, 1966. Tartalom:
- Dr. Ágoston György: Az oktatás korszerűsítése mint társadalmi szükséglet
- Dr. Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai alkalmazásának metodológiai problémáiról
- Dr. Orosz Sándor: A középiskolai tanárjelöltek nevelési gyakorlatáról
11. Dr. Orosz Sándor: A tanulók fogalmazási teljesítményének egzakt mérési lehetőségéről
- Dr. Veczkó József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához
- Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkító hatásáról
12. Dr. Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr. Kunsági Elemér, Nagyné dr. Varga Margit, dr. Nagy János, dr. Rózsa Éva és dr. Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, a hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai
- Dr. Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógusok munkájában
- Dr. Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata
13. Dr. Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatás-ügyünk fejlesztésében a felszabadulás után
- Dr. Ágoston György-Dr. Kunsági Elemér: A gyermekek eszményképeinek vizsgálata

- Dr. Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái
- Dr. Veidner János: A fajsúly-fogalom, a súly- és a fajsúlyszámítás elágazásos programja az általános iskola 6. osztályában
14. György Ágoston: Des formules de coopération gouvernement-Université pour l'application d'un programme de recherche pédagogique /Document de travail pour la réunion d'experts sur la recherche pédagogique Toronto /Canada/, 26-30 août 1968/
- Irena Wojnar: /Warszawa/: L'art et formation humaine intégrale
- Éva Rózsa: Die Formen der ganztätige Bildung und Erziehung in Ungarn und die wichtigsten pädagogischen Erfahrungen
- András Vágvolgyi: Young graduates and identification with their chosen career
- József Veczkó: Psychologische Überprüfung der Kenntniss, die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den Schülern besitzen
15. György Ágoston: Beziehungen zwischen Mittelschulunterricht und Hochschulstudium in Ungarn
- Sándor Orosz: Particular System of Measuring the Level of Knowledge in Hungary, Conforming to the Possibilities of the Integrated Schools-system
16. Éva Rózsa: Möglichkeit der Modernisierung des Unterrichts in der Tagesheimschule
- József Veczkó: Data on the Pedagogic psychological Study of The Relation of the Pupils to School
- József Nagy: Standard Grade
- Margit Varga-Nagy: The Concept and Didactic Value of the Work Sheet
17. György Ágoston-Sándor Orosz: An Experiment to Transform the Structure of Secondary School Education
- Helmut Breuer: Methodologische und Methodische Aspekte einer Frühdiagnose von Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache
- József Veczkó: Pupils Opinion of Their Teachers Behavioural Forms
- Elemér Kunsági: An Investigation of the Ideals of Secondary School Students
18. Dr. György Ágoston: Le Communauté en tant Qu'Éducateurs
- Dr. Éva Rózsa: Freizeit in der Tagesheimschule
- Dr. Jenő Gergely: Moralische Urteile von in der Pubertät Hörgeschädigten Schülern

- Dr. András Zakar: Motive und Gestaltungsfaktoren der Berufswahl in der Pubertätszeit
- M. Radtke - Dr. G. Hahn: Methodologische und Ideologische-Theoretische Grundpositionen einer neuen Methode zur Ermittlung wesentlicher Erziehungs-ergebnisse
19. Dr. György Ágoston: The structure of educational research and its coordination
- Dr. Imre Csizsár: Experimental cathingaup process in facultative subject group secondary education
- Dr. Keményiné, Erzsébet Gyimes: Über Zusammenhänge zwischen den interpersonellen Beziehungen der Wertorientierung der Persönlichkeit
- Dr. József Nagy: Themakompensations Unterricht
20. Dr. Máderné Kiss Márta: A Pedagógiai Tanszék oktatóinak szakirodalmi publikációi. Bibliográfia /1958-1978/
- Ágoston György: Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá
- Nagy József: Kvantitatív pedagógiai értékelés
21. Dr. Duró Lajos: A személyközi viszonyok fejlődése a gimnázium első osztályában
- Dr. Gergely Jenő: A tantárgycsoport választásának értékorientációs tényezői a gimnáziumi fakultatív képzési kísérletben
- Dr. Veczko József: Serdülőkorú tanulók tantárgykedveltségének pedagógiai, pszichológiai vizsgálata
- Dr. Zakar András: Az első osztályos középiskolai tanulók pályaválasztási szándékainak értékorientációs tényezői
22. Dr. Ágoston György: A munkára nevelés
- Dr. Gergely Jenő: Gimnazisták értékorientációinak vizsgálata az életpálya vonzó indítékai alapján
- Dr. Kunsági Elemér: 17-18 éves tanulók hazafias eszményképei és munkaideáljai
- Dr. Nagy József: A tudás létezési módjai. Megjelenési formái és funkciói
- Dr. Zakar András: A pályaválasztási értékorientáció pszichológiai vizsgálata harmadik osztályos középiskolai tanulók körében
23. Dr. Ágoston György: Nevelés a tanórán kívül
- Dr. Gergely Jenő: Az érdeklődés szerepe a pedagógiai és pszichológiai elméletekben
- Dr. Kékes Szabó Mihály: Középiskolai tanulók közösségi tevékenységének vizsgálata

- Dr. Zakar András: Az érettségiző fiatalok pályaválasztási identifikációjának pszichológiai vizsgálata
- Dr. Ágoston György-dr. Nagy József: Tájékoztató jelentések a JATE Pedagógiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról
- Dr. Duró Lajos-dr. Gergely Jenő-dr. Zakar András-dr. Veczkó József: Tájékoztató jelentések a JATE Pszichológiai Tanszékén az elmúlt tervidőszakban /1977-80/ a 6-os kutatási főirány keretében végzett kutatásokról
24. Duró Lajos: Az értékorientáció pszichológiai vizsgálata
25. Ágoston György: Az iskolakísérletek egyes kutatásszervezési és kutatómódszertani kérdései
- Komlóssy Ákos: Az egységes alapú középiskola modellje
- Jazimiczkyne Tanács Erzsébet: Az orientáció szerepe az egységes alapú középiskolai képzésben
- Laszlavik Éva: Az idegen nyelvi képzés helyzete a kísérleti egységes alapú képzésben
- Nagy József: A művelési képességek rendszere
- Csapó Benő: A kombinatív képesség bonyolult rendszerként való leírásának stratégiája
- Hunya Péterné: Többváltozós matematikai statisztikai módszerek a pedagógiai kutatásban
- Kékes Szabó Mihály: Csongrád megyei középiskolák KISZ-munkájának időszerű kérdései
- Kunsági Elemér: 17-18 éves fiatalok eszményképválasztásának forrásai
- Duró Lajos: Középiskolai tanulók értékorientációjának strukturális és dinamikai jellemzői
- Veczkó József: A tanulók iskolai viszonyának alakulása egy longitudinális vizsgálat tükrében
- Gergely Jenő: Középiskolai tanulók életfelfogásának értékorientációs tényezői
- Keczer Tamás: Középiskolai osztályközösségek pszichikus szerkezetének összehasonlító vizsgálatára fakultatív rendszerű oktatási kísérlet után
- Zakar András: A pályakép vizsgálata középiskolai tanulók körében
- Sebőné, Szenes Márta: Adatok a középiskolások baráti kapcsolatainak többszemponu elemzéséhez
26. Ágoston György: Az osztrák iskolaügy alakulása /1962-1972/
- Hunya Péterné: Minimális elemszámu ekvivalens tesztek kiválasztása

Kékes Szabó Mihály: Közösségi nevelésünk néhány időszerű kérdésének történeti előzményei

Gergely Jénő: A foglalkozással kapcsolatos értékorientáció mérésének módszertani problémái

Keményné Gyimes Erzsébet: Az óvodai idegennyelvi nevelés szociálpszichológiai vonatkozásai

Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyának pedagógiai pszichológiai kérdései

T a r t a l o m

Csapó Benő: A nominatív képesség fejlődését befolyásoló tényezők	3
Csirikné Csachesz Erzsébet: A logikai műveltek és a kognitív fejlődés kapcsolata napjaink néhány fejlődéslélektani kutatásában	21
Hunya Péterné: Interaktív tesztelés feladatrendszerek minimalizálása AID módszerrel	35
Kékes Szabó Mihály: Közösségi nevelésünk néhány időszaki kérdésének történeti előzményei	55
Komlóssy Ákos: A munkára nevelés néhány nevelésteoretikai kérdése	77
Koncz János: Művelődéspolitikánk néhány kérdése	95
Duró Lajos - Gergely Jenő: Óvodások és korrekciós osztályba járó gyermekek kognitív fejlődése	117
Gergely Jenő: G.W. Allport-P.E. Vernon-G.Lindzey: Értékbeállítódás teszt alkalmazásának tapasztalatai	141
Veczkó József: A gyermekvédelem szervezeti és tartalmi reformja	163
Zakar András: A pályával való azonosulás vizsgálata pedagógusnak készülő gimnáziumi tanulók körében	185
Zakar András - Helembai Kornélia: A szakmunkástanulók érdeklődésstruktúrájának vizsgálata	197

Készült: a Szegedi Magas- és Mélyépítőipari
Vállalat Sokszorosító Üzemében

Felelős vezető: Mazán Jánosné